PRZYJACIEL SZKOŁY

NR 8 15 KWIETNIA 1937 ROK XVI

WSPÓŁPRACA SZKOŁY Z WOJSKIEM

„Trzeba, aby każde dziecko polskie ucząc się pierwszych słów pacierza, uczyło się równocześnie kochać ideę żołnierską"

Marszałek Śmigły-Rydz

Rozrastający się stale organizm Państwa Polskiego we wszystkich dziedzinach stawia coraz to nowe zagadnienia, wymagające sprawnego rozwiązania w życiu państwa i narodu, wszak tu idzie o narastanie p o t ę g i P o l s k i. Narastanie tej potęgi musi się odbywać p r z y w s p ó l n y m w y s i ł k u w s z y s t k i c h o b y w a t e l i, a wzrastanie świadomości i należnego kultu dla tych, którzy stoją bohatersko na straży tej potęgi, winno odbywać się już w murach szkół powszechnych. Stąd wyłania się potrzeba kultu dla naszej armii polskiej, dla naszych żołnierzy i związane z nim zagadnienie pedagogiczne: budzić od najmłodszych lat w dzieciach miłość i ukochanie idei żołnierskiej. Zagadnienie to mocno podkreślił Naczelny Wódz Marszałek Śmigły-Rydz w dniu 6 sierpnia 1935 r. na kopcu Marszałka Józefa Piłsudskiego, mówiąc: „Trzeba, aby każde dziecko polskie, ucząc się pierwszych słów pacierza, uczyło się równocześnie kochać ideę żołnierską". Słowa te uważam za rozkaz Wielkiego Wychowawcy, którego realizacja przypadła nauczycielstwu a odnośnie dzieci młodszych — matkom.

Należy się jednak zastanowić, w jaki sposób przystąpić do realizacji tego zagadnienia w życiu szkolnym. Ponieważ w tym kierunku mam nieco doświadczenia, dlatego uważam, iż przytoczenie przykładów z życia mojej szkoły (która współpracuje już od dwóch lat z wojskiem) rzuci może nieco światła na to zagadnienie. Zastrzegam się, iż swego postępowania nie uważam za receptę w tej sprawie.

W kwietniu 1935 roku, kiedy omawiałem z dziećmi zagadnienie syntetyczne z nauki historii w klasie VI na temat „Jak Polacy walczyli o niepodległość", w czasie dyskusji padły ze strony dzieci pytania: Czy nasza Ziemia Łęczycka walczyła o niepodległość? Czy 37 Pułk Piechoty Ziemi Łęczyckiej brał udział w walkach o Polskę? — a dalej życzenie: Może nam Pan opowiedziałby o historii 37 Puł-

ku Piechoty Ziemi Łęczyckiej. (Wiedziałem nie wiele). Powiedziałem dzieciom, że 37 pułk piechoty walczył o niepodległość, obecnie ma siedzibę w Kutnie i nauczyłem dzieci piosenki pt. „37 pułk piechoty". To jednak kwestii nie rozwiązało. Postawiłem więc dzieci wobec trudności; poradziłem im tylko, aby znalazły sposób na rozwiązanie swych pytań. Znalazły go w formie listu, który został zbiorowo ułożony przez klasy V i VI (nauka łączna, V wzięła udział ze względu na wielkie zainteresowanie). Treść listu przytaczam w całości:

Chorki, dnia 12 kwietnia 1935 r.

Wielce Szanowny Panie Pułkowniku!

My, dzieci z Chorek, po raz pierwszy ośmielamy się pisać list do Pana Pułkownika. Słyszeliśmy na lekcjach o 37 pułku piechoty. że jest w Ziemi Łęczyckiej, a, nawet nauczyliśmy się piosenki pod nazwą „37 pułk piechoty", która nam się bardzo podobała. Wiemy również, że Ziemia Łęczycka kupiła 37 pułkowi piechoty ładny sztandar. Dokładnie historii 37 pułku jednakże nie znamy

Ponieważ chcemy poznać 37 pułk, bo to jest nasz, prosimy więc Pana Pułkownika bardzo uprzejmie o przysłanie historii 37 pułku, z której dowiedzielibyśmy się o powstaniu i dziejach 37 pułku. Prosimy także Pana Pułkownika o własny Jego portret lub fotografię, bo chcemy Cię poznać i mieć Dowódcę naszego wojska w naszej szkole. Chcielibyśmy kilka widokówek: żołnierzy na ćwiczeniach, przy działach, przy obiedzie, w świetlicy, w koszarach, na warcie itp. Tutaj Pan Pułkownik pomyśli, że jesteśmy bardzo ciekawi i wymagalni. Ale jeszcze jedno, Panie Pułkowniku: Czy nie moglibyśmy przyjechać w końcu maja br. na wycieczkę do 37 pułku? To dopiero byłaby wielka uciecha!!!

Baczność, dzieci!

List kończymy; prosimy o szybką odpowiedź i życzymy Panu Pułkownikowi i wszystkim żołnierzykom 37 pułku Wesołych Świąt.

Cześć!

Dzieci V i VI klasy szkoły powszechnej w Chorkach
poczta Grabów k. Łęczycy

Po wysłaniu tego listu nie było dnia, aby dzieci nie rozmawiały z sobą o 37 pułku i z utęsknieniem oczekiwały odpowiedzi. Aż jednego dnia otrzymaliśmy list i dużą paczkę. Otwieram list, a jedno z dzieci głośno odczytało. Treść przytaczam w całości:

Dowódca 37 Pułku Piechoty
Ziemi Łęczyckiej

Kutno, dnia 27 kwietnia 1935 r.

Kochane Dzieci!

Dziękuję Wam serdecznie za list oraz życzenia złożone mi i żołnierzom mojego pułku. Cieszę się bardzo, że w Waszych serduszkach znajduje się odrobina miejsca na miłość dla braci żołnierskiej, która swą ciężką i żmudną pracą w zupełności na nią zasługuje.

Bardzo dobrze, że chcecie poznać historię pułku i jego zasługi w oswobodzeniu Ojczyzny z jarzma niewoli najeźdźców. Dlatego czynię zadość Waszej prośbie i przesyłam Wam 50 egzemplarzy historii pułku oraz widokówki oficerów i żołnierzy pułku, w strojach historycznych.

Przesyłam Wam również moją fotografię oraz kilka fotografij z życia pułku, abyście mogli nimi ozdobić ściany świetlicy.

Chciałbym Was również osobiście poznać i dlatego poproście Wasze Kierownictwo, ażeby się skomunikowało ze mną co do ustalenia czasu przyjazdu Waszego do Kutna. Jednocześnie zapraszam Was, Kochane Dzieci, na Święto pułkowe w dniu 26 maja br. w Kutnie.

Kończąc ten list przesyłam Wam oraz Waszemu Kierownictwu serdeczne pozdrowienia pułkowe oraz życzenia zbożnej pracy dla naszej ukochanej Ojczyzny.

Dowódca pułku: (—) Józef Sas-Hoszowski, pułkownik dyplomowany

W ten sposób została nawiązana pierwsza współpraca z wojskiem. Materiał dostarczony dzieciom przez pana pułkownika w dużym stopniu przyczynił się do uświadomienia o znaczeniu armii, jak również zrozumienia, że każdy wyczyn żołnierzy jest notowany w historii. Muszę tu dodać, że historię 37 pułku piechoty czytały nie tylko dzieci, lecz i rodzice w domu, gdyż przy spotkaniu ze mną opowiadali: „Jak to, proszę pana, o każdym żołnierzu poległym pamiętają, zaraz jego nazwisko notują". W rozmowach-gawędach indywidualnych z rodzicami wspomniałem, że czyn każdego żołnierza, który pracuje i ginie dla Ojczyzny, nie tylko jest zapisany w historii, ale nazwisko żołnierza-bohatera corocznie powtarzane jest przy „apelu za poległych". Zainteresowanie przeniosło się ze szkoły do chat wiejskich.

Dzieci portret pana pułkownika ładnie oprawiły w ramkę i zawiesiły w klasie. Nauczyły się historii 37 pułku piechoty, zobaczyły cały szereg fotografii i z utęsknieniem oczekiwały wyjazdu do 37 pułku piechoty w Kutnie. Radość była niezwykła w klasie. Przerwała ten nastrój wesoły śmierć Marszałka Józefa Piłsudskiego. W klasie zapanowała wielka żałoba. Myśl o odwiedzinach 37 pułku piechoty jednakże nie ustawała.

Wyjazd klasy V i VI do 37 Pułku Piechoty Ziemi Łęczyckiej w Kutnie nastąpił w dniu 25 maja 1935 roku. Rankiem rodzice odwieźli dzieci do stacji kolejowej w Łęczycy; stąd koleją przybyły dzieci do Kutna. W Kutnie na stacji oczekiwali na wycieczkę porucznik Dzięciołowski i sierżant Jaworski — żołnierz z I Brygady. Krótkie powitanie. Następnie oznajmili mi, że samochód wojskowy czeka na stacji i dzieci nim udadzą się do koszar. Co za radość była w duszach dziecięcych, może osądzić tylko ten, kto miał możność patrzenia wtedy na twarze dziecięce. W koszarach dzieci zjadły śniadanie i udały się na mszę polową. Tu po raz pierwszy widziały wojsko w pełnym rynsztunku przy odegraniu hymnu państwowego i przekonały się, jaką cześć mają żołnierze dla sztandaru pułkowego. Następnie przyjrzały się, jak odbywa się raport wojskowy. Potem na-

stąpiło serdeczne przywitanie dzieci z panem pułkownikiem. Teraz dzieci wysłuchały mszy polowej. Następnie widziały defiladę. Po defiladzie, w świetlicy żołnierskiej dzieci otrzymały obiad, który zaszczycili swą obecnością pan pułkownik wraz z żoną i ks. kapelanem. Po obiedzie dzieci miały wypoczynek w ogrodzie, gdzie dużo troski i opieki poświęciła im pani pułkownikowa. Wieczorem udały się dzieci na „apel za poległych". Tu dopiero przy tryskających pod niebiosa iskrach pochodni rozświetlających ciemności nocy słyszały i widziały wielki kult wśród wojska dla poległych braci-żołnierzy. Wieczorem udały się dzieci do koszar na nocleg. Tyle wrażeń dzieci nagromadziły przez cały dzień, że gawędy trwały długo w nocy. Drugiego dnia dzieci zwiedziły stajnie wojskowe, przyjrzały się wzorowemu porządkowi, widziały armaty, karabiny maszynowe, moździerze, strzelnicę, gabinet pana pułkownika, sztandar, koszary itd. Po południu następnego dnia dzieci oczekiwały pana pułkownika, gdyż chciały się pożegnać i podziękować mu za tyle dobrego serca, jakiego doznały w czasie wycieczki. Po podziękowaniu pan pułkownik po ojcowsku ściskał dłoń dzieci, a one prostowały się jak umiały, by podziękować za ojcowską opiekę. Samochód wojskowy odwiózł dzieci na stację w Kutnie.

Jeżeli obecnie po upływie już pewnego czasu nad tym się zastanawiam, ile dobrych nawyków wychowawczych dzieci zdobyły z tej wycieczki, ile przeżyć miały, to sądzę, że ta współpraca z wojskiem pozostawiła niezatarte ślady w młodych duszach dziecięcych. Wycieczka po raz drugi oddziałała na środowisko, gdyż starzy ludzie opowiadali, że „kto by to słyszał za ruska, aby dzieciska mogły dostać się do wojska" i byli z nadzwyczajnym uznaniem dla ojcowskiej opieki i serdeczności w przyjęciu dzieci przez 37 Pułk Piechoty Ziemi Łęczyckiej w Kutnie.

Współpraca ta nastąpiła dzięki bardzo przychylnej postawie dla tego zagadnienia dowódcy pułku p. pułkownika dyplomowanego Józefa Sas-Hoszowskiego.

Współpraca z pułkiem trwa w dalszym ciągu i daje dobre wyniki wychowawcze, przede wszystkim wytwarza atmosferę zrozumienia i poczucia wśród dzieci, że Polacy razem tworzą wielką rodzinę wojskową, gotową w każdej chwili do daniny krwi dla obrony ojczyzny, a w czasie pokoju do rzetelnej pracy w służbie wojskowej i pracy cywilnej.

26 maja 1936 r. na Święcie pułkowym były już oprócz mojej szkoły, dzieci ze szkół powiatów łęczyckiego i kutnowskiego w łącznej liczbie 1000 (tysiąc dzieci). Była to wspaniała rewia wojska i dzieci, którą dzieci przeżyły w wielkim entuzjazmie dla naszej Armii.

Słowa dowódcy pułku z rozkazu dziennego tegoż dnia głęboko zapadły w dusze dziecięce, a końcowe słowa mogą być dewizą wychowawczą armii dziecięcej: „Stwórzcie wojsko, własne wojsko harcerskie, które jak prawdziwi żołnierze, Wasi starsi bracia — będzie umiało dla Polski i tylko dla Polski żyć i umierać."

Chorki (woj. łódzkie) *Feliks Frątczak*

NAUKA MODELARSTWA LOTNICZEGO JAKO ZAJĘCIE PRAKTYCZNE W NASZYM SZKOLNICTWIE

Program nauki w publicznych szkołach powsz. III stopnia określa, że celem zajęć praktycznych jest m. i. „opanowanie technik pracy ręcznej, występujących w zajęciach rękodzielniczych i gospodarskich, w zakresie i stopniu, dostosowanym do wieku uczniów i warunków szkoły, oraz zaprawianie młodzieży do stosowania zdobytych usprawnień i umiejętności w pracy indywidualnej i zespołowej na terenie domu, szkoły i środowiska."

Z tego wynika, iż praca i czynności ucznia na lekcjach robót ręcznych wzgl. zajęć praktycznych łączyć się winny z życiem codziennym otoczenia a w związku z tym rozbudzać należy zainteresowanie młodzieży dla otaczającego ją rzeczywistego życia, dla potrzeb — jak już wyżej powiedziano — jej własnych, domu, szkoły i środowiska.

Program zajęć praktycznych w dalszym ciągu przewiduje, że poszczególne działy zajęć jak: kultura życia codziennego, zajęcia rękodzielnicze i zajęcia ogrodnicze, hodowlane i z zakresu gospodarstwa domowego winny się — o ile możności — wiązać ze sobą i tworzyć organiczną całość, ale zróżniczkowanie na zajęcia dla chłopców i dziewcząt występuje dopiero w programie klas VI i VII, ewentualnie już i w klasach V. Zależność tego przedmiotu od warunków szkoły i typu środowiska wyjaśnia dużą elastyczność programu tego przedmiotu. Zasadniczo przewidziane są dla chłopców różne warianty, przy czym wysuwane są na czoło dla klas V i VI roboty z drzewa, a dla klasy VII roboty z metalu.

Jeszcze podkreślić należy, że roboty ręczne tj. zajęcia praktyczne tak dla chłopców jak i dla dziewcząt korelują się ze wszystkimi prawie przedmiotami nauczania i dlatego też umiejętne prowadzenie robót w klasie oddaje nieocenione usługi dzieciom, szkole a następnie społeczeństwu.

*

W ostatnich latach kierownicy warsztatów szkolnych tj. nauczyciele robót ręcznych stwierdzili u chłopców szkół powszechnych oraz niższych klas szkół średnich nadzwyczajne zainteresowanie dla nauki modelarstwa lotniczego. Nie ulega wątpliwości, że do tego w znacznym stopniu przyczyniły się prace młodzieży w szkolnych kołach L. O. P. P. oraz wycieczki, urządzane do warsztatów lotniczych i na same lotniska. Władze szkolne to właśnie zainteresowanie się młodzieży lotnictwem wykorzystywały. I oto pojawił się okólnik Min. W. R. i O. P.,[1] który w porozumieniu z Zarządem Głównym L. O. P. P. komunikuje nauczycielstwu, iż zamierza, w celu rozbudzenia wśród młodzieży zrozumienia i zamiłowania do lotnictwa, wprowadzić, zacząwszy od roku szkolnego 1935/36 tak w publ. szkołach powsz. (w klasach VI i VII) jak i w niższych klasach szkół średnich (w klasach I do IV) naukę modelarstwa lotniczego w ramach obowiązujących zajęć praktycznych. Na naukę powyższą — informuje okólnik — przeznaczyć należy dla klas VI godzin 10 a w klasach VII oraz w każdej klasie gimnazjalnej przeciętnie po 14 godzin, ponadto należy naukę urządzać w półroczu drugim, by prace były wykonywane w kilku po sobie następujących tygodniach.

Odnośnie do materiałów potrzebnych do prac modelarskich zobowiązał się Zarząd Główny L. O. P. P. dostarczyć szkołom powszechnym tychże bezpłatnie; szkoły średnie zaś mają pokrywać koszty związane z tą nauką z taksy administracyjnej.

Również zagadnienie prowadzenia i racjonalnej organizacji tej nauki jest przemyślane. Zarząd Główny oraz okręgi wojewódzkie L. O. P. P. zobowiązały się, celem ułatwienia nauczycielstwu prowadzenia prac z zakresu modelarstwa lotniczego, do urządzania i zorganizowania odpowiednich, krótkotrwałych kursów oraz wydania pouczających wskazówek w postaci broszur.

---

[1] Okólnik Nr 70 Min. W. R. i O. P., z dn. 10 VIII 1935 r. (II-Pr. 4506/35) w sprawie modelarstwa lotniczego.

Nauka modelarstwa lotniczego, nie mogła jednak — z powodów od Zarządu Głównego L. O. P. P. niezależnych — być w roku szkolnym 1935/36 wprowadzona. Min. W. R. i O. P. wyjaśnia wobec powyższego w okólniku następnym, z dnia 3 czerwca 1936 r.,[2] iż prace z zakresu modelarstwa rozpoczną się w szkołach w roku szkolnym 1936/37. Jak już wyjaśnił poprzedni okólnik, mają prace być prowadzone w II półroczu (w maju — czerwcu) — a więc sprawa staje się dziś aktualna i do tej pracy należy się już przygotowywać. Zaznaczyć tu jeszcze należy, iż do powyżej wymienionego okólnika ministerialnego załączona jest bardzo szczegółowa instrukcja o prowadzeniu nauki modelarstwa lotniczego w klasie VI publ. szkół powsz. oraz w klasie I (szkół średnich). Instrukcja podkreśla jeszcze, iż modelarstwo prowadzić należy w ramach zajęć praktycznych z grupą uczniów, okazujących dla tej pracy szczególne zainteresowanie; pozostali uczniowie podczas lekcji wykonywują w tym czasie w dalszym ciągu inne prace, przewidziane w programie zajęć praktycznych. Z tego wynika, iż nauka modelarstwa nie jest obowiązująca.

Cenne wskazówki w przedmiocie nauki modelarstwa mogą również oddać artykuły n. t. *Budowa modelu szybowca*[3] i *Model M. B. 2. 36.*[4] Właściwą i nieocenioną wartość przy nauczaniu powyższego przedmiotu będzie miało dziełko pt. *Podstawowe wiadomości o nauce modelarstwa lotniczego.*[5] Podręcznik ten dozwolony jest przez Min. W. R. i O. P. jako pomocniczy dla uczniów szkół powsz. i średnich ogólnokształcących oraz zalecony dla nauczycieli tychże szkół. Do książki załączone są rysunki — modele: 1. Model I GKB szkolny, konstr. K. Błaszczyńskiego — skala w naturalnej wielkości, zawiera jeszcze szczegółowy sposób wykonania oraz pouczenie i uwagi wraz z spisem materiałów, 2. „Latawiec“ konstrukcji pilota W. Woyny (skala 1 : 1) wraz z spisem materiałów i wymiarów.

---

[2] Okólnik Nr 52 Min. W. R. i O. P. z dn. 3 VI 1935 r. (II-Pr. 2201/36) o prowadzeniu nauki modelarstwa lotniczego.

[3] J. Gackowski: *Budowa modelu szybowca* (*Młody Technik*, Poznań, Nr 1 wrzesień 1936 r.).

[4] Mieczysław Knobloch: *Model M. B. 2. 36* (*Młody Technik*, Nr 3 — listopad 1936 r.).

[5] *Podstawowe wiadomości o nauce modelarstwa lotniczego.* Nakł. Zarządu Głównego L. O. P. P., Warszawa 1936 r. (str. 75, rysunków 66). Tam też do nabycia; adres: Warszawa, Al. Jerozolimskie 6.

Książka *Podstawowe wiadomości o nauce modelarstwa lotniczego*, ilustrowana licznymi rysunkami i fotografiami, jest bardzo popularnie napisana, odpowiednio do poziomu młodzieży lat 12 do 15 a przy pomocy nauczyciela-instruktora robót ręcznych oddać może nieocenione usługi. Każdy rysunek, każdy rozdział jest należycie wyjaśniony, tak że po teoretycznym poznaniu materiału nauki modelarstwa można śmiało się zabrać do pracy praktycznej.

Prócz wstępu o zasadach lotu i objaśnienia modelu latawca konstrukcji W. Woyny książka podzielona jest na 11 rozdziałów. Traktują one: 1. o przygotowaniach do pracy i ogólnych uwagach (fotografia pierwszej wzorowej modelarni w Miejskiej Szkole Rzemieślniczej im. Konarskiego w Warszawie, złoż. w r. 1925), 2. o kadłubie modelu belkowego (5 rysunków), 3. o podwoziu (9 rysunków), 4. o skrzydłach — płatach nośnych (15 rysunków), 5. o sterach, 6. o pokrywaniu płaszczyzn, 7. o suwaku, okuciu i koziołku (4 rysunki), 8. o montowaniu skrzydła i sterów, 9. o regulacji czyli ustawieniu skrzydła (3 rysunki), 10. o śmigle, ośce, koraliku i gumie (14 rysunków), 11. o locie modelu (9 rysunków i fotografii).

Całość robi bardzo sympatyczne wrażenie i życzyć należy, by książka ta przyniosła tak uczącym jak uczącym się tego nowego przedmiotu dla dobra obywateli i państwa jak najlepsze rezultaty.

Warszawa *Gedo Hecht*

ROLA NAUCZYCIELA W SAMOWYCHOWYWANIU SIĘ MŁODZIEŻY

Statut publicznych szkół powszechnych przy omawianiu organizacji pracy wychowawczej podaje w programie wychowania „dopomaganie uczniom do samowychowywania się“. Obowiązek ten spada na kierownika szkoły i nauczycielstwo.

„Kierownik i grono nauczycielskie winni dopomagać uczniom do samowychowywania się, uwzględniając zarówno ogół uczniów, jak i indywidualne ich właściwości. Zwłaszcza zaś winni oni zwrócić uwagę na uczniów mniej zdolnych, trudniejszych do prowadzenia, będących w ciężkich warunkach życiowych oraz dotkniętych brakami fizycznymi.“

Zagadnienie to jest nowsze, nie zostało dotychczas dokładnie omówione w prasie pedagogicznej i na konferencjach nauczycielskich, wymaga zatem dłuższego zastanowienia się.

Obserwujemy często, iż pomimo naszych intensywnych oddziaływań młodzież nierzadko swoim zachowaniem się, stosunkiem do

ludzi, zabytków itp. wiele pozostawia do życzenia. Znaczy to, iż w pracy szkolnej są pewne braki, źle widocznie ją organizujemy, skoro wyniki są małe i niezbyt zadowalające. Pewnie, że należało by tu uwzględnić wiele czynników, przede wszystkim natury socjalnej i gospodarczej; pomijamy je, gdyż na razie nie w naszej mocy leży ich zmiana lub polepszenie. Zmienić musimy natomiast nasze oddziaływanie wychowawcze, nasze pewne poglądy na wychowanie, zmienić może nawet trzeba życie szkolne. Ale jak? Najgorzej, że trwamy jeszcze zbytnio w konserwatyzmie pedagogicznym, że zbyt głębokimi korzeniami tkwimy w dawnej szkole, że niestety za wiele, stanowczo za wiele, *szkoła dzisiejsza jest jeszcze szkołą zakazów i nauczycielskich regulaminów*. Podczas, gdy życie w całym bogactwie swych zjawisk dokonało olbrzymich postępów i zmian, myśmy mało wprowadzili do swej pracy wychowawczej ducha współczesności, zrodzonego na gruncie udowodnionych zasad psychologicznych i socjologicznych.

Oddziaływując na młodzież, *nie pomagamy jej do postępowania wskazaną przez nas drogą, nie staramy się ułatwiać dziecku realizowanie naszych poczynań* i dlatego wyniki naszej pracy są nieproporcjonalnie małe w stosunku do włożonych wysiłków, a wszelkie niedociągnięcia ze strony dziecka tłumaczymy złymi wpływami ubocznymi. Te istnieją, nieraz w bardzo dużym nasileniu, ale my posiadamy dużo środków do ich zwalczania. Mamy przede wszystkim szczerą duszę dziecka. Jeśli ją zdobędziemy, jeśli dziecku będziemy pomagać, by wyzbyło się wad, napewno cel wychowawczy osiągniemy. Bo dziecko najczęściej rozumie zło własnego postępowania, lecz nie ma siły, by zrobić dobrze — i my mu dopomóc musimy.

Obowiązkiem naszym jest nie tylko organizowanie pracy wychowawczej, nie tylko stwarzanie odpowiednich warunków oddziaływania, ale również udzielanie dziecku pomocy w wykonywaniu naszych poleceń, w realizowaniu powziętych wespół z nauczycielem planów. Tak pojęta praca pozwala młodzieży na szybkie i trafne decydowanie w postępowaniu. Nauczyciel powinien budzić nieustannie i w olbrzymim napięciu utrzymywać skoncentrowane *siły dziecka do pracy nad sobą*, do zdobywania coraz to nowych wartości. Te zaś są w pracy, w życiu szkolnym, organizowanym na podstawach społecznej zależności, pomocy, solidarności

i zaufaniu. Ale nie zdołamy nigdy nastawić woli dziecka na wyzwalanie sił własnych dla organizowania swego postępowania tylko przez polecenia, przez przymus. Ich wartość wychowawcza jest krótka, przemijająca, zazwyczaj życie ich trwa łącznie z czasem przebywania uczniów w szkole, potem ginie, może nawet bezpowrotnie. Zakazy w wychowaniu posiadają tak małe znaczenie, a jednak często jeszcze towarzyszą pracy szkolnej. I całe właśnie zło tkwi w tym, że na tych zakazach, zabronieniach i poleceniach wychowujemy naszą młodzież, dając jej mało praw i możności wykonania własnych zamierzeń. Trzeba wytworzyć atmosferę, takie środowisko wychowawcze, w których zrodziłaby się w duszy dziecka myśl postępowania, a potem, gdy to nastąpi, wespół z nim dążyć do jej realizacji. Niechaj wysiłki nauczyciela i uczniów idą równolegle, niech nauczyciel ułatwia i umożliwia spełnienie powziętych planów, niech pamięta, że dziecko jest chwiejne, wymaga pomocy. Gdy taka wspólna praca ku zdobyciu nowych wartości duchowych, gdy taki wysiłek młodzieży w działaniu nad samym sobą dokonane zostaną, można wówczas ostrożnie zmniejszać swój dotychczasowy, subtelny udział i powoli dawać dzieciom możność kierowania samym sobą.

Jeśli przyjmujemy, że przymus nie posiada głębszych i trwalszych wartości, trzeba zastąpić go takim środkiem, który by zapewniał organizację pracy w szkole, który wywoływałby pewne hamulce działania, niezgodnego z przyjętymi zasadami. Będzie to *przymus oparty na prawach rozwojowych dziecka*, zgodny z jego potrzebami i dążeniami, pojęty jako współpraca i współdziałanie wychowawcze, przymus uzgodniony i rozumiany jednakowo przez ucznia i nauczyciela, o który prosi sama natura wychowanka, niezdolna często do działania odpowiadającego korzyściom rozwoju i wychowania. W wychowaniu trzeba dążyć, by jaźń dziecka organizowała się na skutek własnych wewnętrznych pobudek, wywoływanych zjawiskami środowiska szkolnego, w którym dziecko jest twórcą i inicjatorem, by uczeń miał nastawioną wolę na działanie nauczyciela, by bogacił swe siły do stwarzania własnego, wewnętrznego przymusu, bez którego życie ostać się nie może. Tylko bowiem *takie wychowanie jest wartościowe i celowe, które umożliwia dziecku samodzielną pracę nad sobą*, które dopomaga do osiągania coraz to nowych wartości duchowych. *Istotą wychowa-*

nia jest samowychowanie. Wychowanie nie dążące do samowychowania się młodzieży, niewiele jest warte. Oddziaływanie stać się powinno stwarzaniem warunków do samorozwoju i samowychowania, zmuszających młodzież do takiego, a nie innego postępowania i wywołujących siły zawsze świeże do bogacenia własnej psychiki. Trzeba prowadzić uczniów drogą przyzwyczajenia i utrwalania przyswojonych wartości, by potem na rozstaju dróg umieli wybrać jedną — najwłaściwszą. Niechaj młodzież zna i odczuwa nasze wysiłki wychowawcze, niech wie, do czego nauczyciel zdąża, a pewnie nie odmówi swej współpracy.

Warunki dopomagania uczniom do samowychowywania się nie dadzą się zupełnie pomieścić w jakości środków dotychczas przez nas stosowanych. Wszystko, cokolwiek posiadamy w szkole, całość nauczania i wychowania, nastawić musimy pod kątem dawania młodzieży możności stopniowego decydowania w swym postępowaniu, opartym na pracy wychowawczej w łączności z nauczycielem.

Przede wszystkim zdawać musimy sobie dokładnie sprawę z tego, jak nauczyciel ma udzielać uczniom pomocy wychowawczej. Jako istotę przyjąć musimy twierdzenie, iż współdziałanie nauczyciela w wychowawczym wpływie na młodzież winno przybierać formy takie, jakie dziecko nadałoby sobie, gdyby posiadało odpowiednie siły psychiczne, mogące wpływać decydująco na wolę. I tak przede wszystkim trzeba dziecku dawać możność realizowania postawionych wymagań. Cóż z tego, że żądamy od niego współpracy, koleżeńskości, gdy nie pomyślimy o przygotowaniu odpowiednich warunków, które by przyzwyczajały do tej współpracy. W dotychczasowym życiu szkolnym mało jest jeszcze miejsca na współpracę, na decydowanie młodzieży, mało środowiska, sprzyjającego utrwalaniu przyzwyczajeń, wywoływanych przez nas lub przez samą młodzież.

Musimy sobie uświadomić, iż postawienie ideału działania wymaga nieustannego kierowania życiem szkolnym razem z młodzieżą tak, by zadość uczynić jego realizacji, wymaga wywoływania odpowiedniej atmosfery i odsuwaniu wszystkiego, co utrudnia nastawienie w kierunku pewnych zamierzeń, pełnej świadomości celu zarówno ze strony wychowujących, jak i wychowywanych. Jeśli zachodzą wypadki nieposłuszeństwa, wyłamywania się z ustalonych reguł szkolnych, trzeba to dokładnie i subtelnie zbadać, trzeba starać się

doszukać przyczyn, które skłaniają dziecko do takiego postępowania. Nie chodzi tutaj o wolę nauczyciela, tylko o to, że istotę wartościowej i owocnej pracy w szkole stanowi uzgodnione i ujednostajnione działanie nauczających i uczących się, że nauczyciel jest po to, by ułatwiał zdobywanie i potęgowanie wartości, by łącznie z młodzieżą obmyślał sposoby krzewienia kultury wychowania. Wówczas praca wychowawcza prowadzi do samowychowania.

Wychodząc z tego założenia, posłuszeństwo posiada wówczas funkcję wychowawczą, gdy dalekie od bojaźni, trwogi i przymusu — organizuje psychikę dziecka od wewnątrz, pod wpływem wewnętrznych swoistych i naturalnych pobudek. Wytwarzanie tych pobudek leży w udziale życia szkolnego i wszystkich czynników z nim związanych. Obowiązkiem nauczyciela jest współuczestnictwo w mobilizacji dynamicznych sił młodzieży i ich dysponowaniu. Zagwarantowanie czynnego, z wiekiem dziecka zmniejszającego się, udziału w tych akcjach psychicznych jest konieczne; dziecko bowiem obok własnej drogi postępowania, wykreślonej razem z wychowawcami, widzi nieraz wiele innych, odmiennych, stąd ciekawych i ponętnych.

Pomaganie, by działanie uczniów odbywało się z udziałem ich woli skoncentrowanej w danym kierunku, musi nosić pozytywny charakter. Właściwy stosunek do młodzieży, radość życia, wiara i optymizm, radość wywołana radością dziecka, intensywne, systematyczne i żywe dążenia, młodzieńczy entuzjazm, zdolność do udziału w wysiłkach wartościujących pracę — oto źródła skuteczności wychowawczego oddziaływania. Jego wartość jest tym większa, tym bogatsza, im więcej wyrabia młodzież w umiejętności kierowania sobą.

Tak pojęte wychowanie stanowi samowychowywanie się młodzieży, kierowane przez nią samą razem z nauczycielem. Owa ogromna wartość samowychowania tkwi w tym, że uczeń jest stróżem własnych wartości, że świadomy jest ich znaczenia, bierze w ich zdobyciu czynny i świadomy udział i kultywuje je dalej. Zapewnia ono młodzieży radość własnego życia, aktywność zainteresowań, bystrość, spostrzegawczość, krytycyzm w ocenie otoczenia, jest istotą dynamizmu dziecięcego życia. Dzięki tak pojętej pracy wychowawczej — dziecko czuje się naprawdę sobą.

Włocławek (woj. warszawskie) *Zdzisław Batorowicz*

W SPRAWIE OCENY ZACHOWANIA SIĘ UCZNIA

Takie oto zagadnienie wyłoniło się na posiedzeniu rady pedagogicznej jednej z tutejszych szkół, na którym miała się odbyć klasyfikacja uczniów. Podczas ustalania stopni z sprawowania się okazała się wśród zebranych wielka różnica zdań dotycząca kwestii, czy lenistwo ucznia winien nauczyciel wziąć pod uwagę przy ocenie jego zachowania czy też przy postawieniu mu stopnia z tego przedmiotu, w którym właśnie wykazuje brak pilności. Bo przecież gdzieś trzeba w świadectwie wyrazić to nieróbstwo ucznia, trzeba w jakiś sposób ukarać dziecko zdolne a leniwe lub też odwrotnie nagrodzić pilne choć mniej utalentowane. Szukano odpowiedzi na to pytanie w *Statucie publ. szkół powsz.*, i instrukcjach do list kwalifikacyjnych itd., lecz daremnie.

Radzono sobie więc w ten sposób, że rozpatrywano w obszernej dyskusji to zagadnienie oraz inne, które się z niego wyłoniło a mające charakter bardziej ogólny, mianowicie: Co decyduje przy ustalaniu oceny z poszczególnych przedmiotów naukowych, a co przy ustalaniu noty z sprawowania się ucznia?

Na pierwszą część pytania nie trudno było znaleźć odpowiedź, biorąc za probierz wiadomości i umiejętności ucznia — wyniki wymagane przez program ministerialny w każdym poszczególnym przedmiocie nauczania.

Większe natomiast były trudności z uformułowaniem odpowiedzi na drugą część pytania. Chodziło tu bowiem o wyłuszczenie wszystkich kryteriów służących za podstawę do wydania sądu o zachowaniu się ucznia, czyli — że tak powiem — o całą jego stronę moralną. Po wymianie różnych zdań i poglądów dyskutantów zgodzono się w końcu na to, że w zakres zachowania się ucznia wejść muszą nie tylko jego stosunek do kolegów, nauczycieli i szkoły w ogóle (wyrażający się tzw. cnotami uczniowskimi jak grzeczność, posłuszeństwo, prawdomówność itd.), ale również takie zalety jak porządek i czystość osobista i przyborów szkolnych, klasy itd. oraz regularne uczęszczanie na naukę szkolną. Nie może więc otrzymać dobrej noty z zachowania ten uczeń, którego wygląd często wykazuje zaniedbanie lub ten, który raz po raz wagaruje lub nie

przychodzi do szkoły z błahych powodów. Wprawdzie uczniów zaniedbanych i wagarujących można by zaliczyć również do tych, których stosunek do szkoły wskutek opieszałości, lekkomyślności czy innej wady jest wyraźnie negatywny. Z równie dobrym powodzeniem można by ich zaszeregować także i do tych, którzy opuszczają naukę z powodu lenistwa, którzy więc objawiają niewłaściwy stosunek do pracy, u których brak kardynalnej cnoty uczniowskiej, tj. pilności. A przecież pilność ucznia musimy przede wszystkim mieć na uwadze, jeśli mamy zadecydować o stopniu jego zachowania. Przez pilność rozumiemy tutaj chęć ucznia do wysiłku każdego rodzaju, okazaną w czasie zajęć szkolnych — włącznie z uwagą — oraz zadań domowych, prac ustnych i piśmiennych, rysunków, ćwiczeń cielesnych, robót ręcznych itd. czyli jego stosunek do pracy. Ze względu na wysoką wartość pilności dla kształcenia woli i charakteru położono też na nią w czasie dyskusji największy nacisk, tym bardziej, że w dobie obecnej panuje kryzys etyki pracy w społeczeństwie ludzi dorosłych, którzy przez zły przykład potęgują wśród młodzieży lenistwo. Dla szkoły polskiej wyrasta stąd nowe zadanie, mianowicie zwalczanie nieróbstwa i bezrobocia młodzieży szkolnej, by nie powiększyła z winy szkoły kadry dorosłych bezrobotnych. Obowiązek zwalczania lenistwa ciąży na współczesnej szkole również i dla tego, że jej ideałem wychowawczym jest człowiek sumienny i obywatel twórczy.

Walka z lenistwem jest nader trudna. Podejmując się jej, przede wszystkim pamiętać należy o tym, że wyrozumiałość, pobłażliwość i uczuciowość wychowawcy muszą mieć swe granice. Zbytnim bowiem kierowaniem się tymi czynnikami nie przygotowujemy młodzieży szkolnej do twardych wymagań życia, które dziś uznaje tylko wyścig pracy i wysiłku. Z tych też powodów nie możemy zrezygnować z sankcyj karnych wobec opornych i leniwych; przecież społeczeństwo stosuje je również w odniesieniu do swych dojrzałych członków. Korzystajmy zatem z sankcyj, które dają nam wszystkie kryteria wchodzące w zakres zachowania się ucznia, a szczególnie kryterium pilności i nie wahajmy się obniżyć odpowiednio noty z sprawowania się, jeśli widoczny jest brak pilności. A korzystając zaś z tego prawa będziemy mieli mniej powodu narzekać na brak egzekutywy i na bezbronność szkoły powszechnej w stosunku do

swych wychowanków i ich rodziców. W dalszej konsekwencji zaś warto jeszcze zwrócić uwagę na inną możność wyzyskania oceny zachowania się uczniów. Jeśli bowiem wypadnie nam przyznać niektórym z nich jakąkolwiek pomoc lub nagrodę, to niech przede wszystkim zachowanie się w rachubę wchodzących dzieci o tym zadecyduje, kogo obdarzyć. Takie postawienie sprawy zaoszczędzi nam w praktyce dużo kłopotu, bo uchroni nas od nieuzasadnionych pretensyj osób zainteresowanych. One bowiem oraz uczeń przeznaczony do otrzymania wsparcia z czasem muszą zrozumieć, że dajemy dziecku dar nie tylko dlatego, że go potrzebuje ale dlatego, że nań zasługuje swym wyróżniającym się zachowaniem się.

P. *M. M.*

O POWTARZANIU MATERIAŁU NAUKOWEGO

Zamierzam pisać na temat niezbyt modny. W obecnych czasach posługujemy się przecież w dydaktyce terminem nowocześniejszym mówiąc częściej o utrwalaniu a rzadziej o powtarzaniu materiału naukowego. Pomimo to pragnę jednak pisać nie tyle o utrwalaniu ile właśnie o powtarzaniu materiału naukowego, krótko mówiąc o powtórkach, tych zwykłych, dawniej tak owocnie i śmiało uprawianych przez godzinę a nawet i dłużej, a dziś zaniechanych, znienawidzonych, w czambuł potępianych przez pewne jednostki świata pedagogicznego. Wielu z nas odstąpiło od tych powtórek, by nie narażać się przełożonym, wrogo dla nich usposobionym, lub też skapitulowało przed inną twardą koniecznością, mianowicie przed przeładowanym programem. Tak — przyznajmy śmiało, że program dla szkół siedmioklasowych jest w niektórych przedmiotach przeładowany, np. w geografii i historii w kl. V. I ten właśnie nadmiar materiału zniewolił nas do porzucenia powtarzań wbrew własnym przekonaniom o konieczności i pożyteczności tego rodzaju zamierzeń dydaktycznych. Obawa przed wrogami powtórek i niewyczerpaniem materiału jest przyczyną, że dziś rezygnujemy z najważniejszej, m. zd., zasady dydaktycznej z ogromną szkodą dla dobra ucznia i szkoły. Może w tym właśnie zjawisku, że za mało powtarzamy a w zbyt szybkim tempie postępujemy naprzód w nowym materiale,

należy szukać przyczyny, iż szkoła dzisiejsza nie stoi na wysokości zadań, na co utyskuje społeczeństwo i samo nawet nauczycielstwo. Najwyższy więc czas, by tempo w nauczaniu zwolnić i nawrócić do starych i wypróbowanych haseł: Mniej a lepiej, wolniej a gruntowniej. Zupełnie fałszywy przecież jest pogląd, że każda lekcja musi dać coś nowego, że musi być krokiem naprzód. Tego rodzaju postępowanie dydaktyczne jest nawet szkodliwe, bo przyzwyczaja ucznia do powierzchowności, partactwa itd., zamiast wychować go do sumiennej, wytrwałej i rzetelnej pracy.

Najskuteczniejszym środkiem realizacji wymienionych haseł — to jak najczęstsze powtarzanie przerobionego materiału naukowego. Odbyć się ono może każdego czasu, a więc np. przy końcu lekcji, po przerobieniu nowego materiału celem utrwalenia. O to jednak nie zawsze dbamy. Zdarza się bowiem często, że nowego materiału jest tak dużo, iż lekcja 45-minutowa zaledwie wystarcza na podanie go uczniom. Zwykły brak czasu stoi więc w tym wypadku na przeszkodzie, że w lekcji nie utrwalamy należycie niezbędnych nawet wiadomości. Czy tak być powinno? Chyba nie. A jednak tak jest w życiu szkolnym często.

Powtarzanie materiału naukowego odbywa się również n a p o c z ą t k u l u b w ś r ó d l e k c j i. Ma ono wtedy zwykle nieco inny cel niż to, które stosujemy przy końcu lekcji. W nim bowiem chodzi przeważnie o zapamiętanie wiadomości, podczas gdy zadaniem powtarzania na wstępie lekcji jest wzbudzenie materiału apercepcyjnego, związanie rzeczy nowej z dawniej poznaną. Nowa lekcja opiera się więc na materiale już przyswojonym i pozostaje w ścisłym związku z poprzednią, chociaż bywają i takie wypadki, że uczeń może sobie z korzyścią przyswoić coś zupełnie nowego a wówczas powtórzenie wiadomości z dawnych lekcji nie jest pożądane.

Jeśli chodzi o p o w t a r z a n i e w ś r ó d l e k c j i, to odbywa się ono najczęściej jako koncentracja w klasach niższych, a jako korelacja w klasach wyższych. W obydwu wypadkach, tj. na początku i w środku lekcji powtórzenia będą jednak zawsze dorywcze, przypadkowe i okolicznościowe, a nie systematyczne. A te przecież są o wiele potrzebniejsze i im należy też poświęcić kilka uwag.

P o w t ó r z e n i a s y s t e m a t y c z n e i o g ó l n e odbywać musimy w pewnych okresach lub odstępach czasu. Nazwać by je stąd też można okresowymi. Te powtórzenia traktuje dzisiejsze

nauczanie po macoszemu żałując zwykle dla nich jednej lub kilku lekcyj z przyczyn wiadomych. A jeśli nauczyciel je stosuje, to czyni to po kryjomu, nielegalnie, zawsze niespokojny o to, że do klasy wejdzie kierownik, inspektor itd. i zrobi mu zarzut, iż nie będąc przygotowany do nowej lekcji, uprawia powtórki.

Powtórzenia systematyczne i ogólne należy uprawiać po przerobieniu jakiejś większej całości materiału naukowego lub też przy końcu pewnego czasokresu, a więc np. przy końcu każdego miesiąca, półrocza i roku szkolnego. Stosując tego rodzaju powtórzenia pamiętać trzeba, żeby miało zawsze elementy nowe, żeby nie było dosłowną reprodukcją poprzednio poznanych wiadomości, bo wówczas tylko będzie posiadało wartość dydaktyczną. Będzie ono zatem czasami miało charakter ogólnej syntezy, przeglądu, schematu, charakterystyki, porównania, wykresu itd.

Na powtórzenie ogólne poświęcamy jedną lub kilka lekcji. Celem takiego powtórzenia jest powiązać i uporządkować wiadomości w umyśle ucznia, które ten otrzymywał kolejno w poszczególnych lekcjach. W ten bowiem tylko sposób wytworzy się u niego pogląd na całość materiału naukowego z danej dziedziny. Nabranie poglądu uniemożliwiają jednak zwykle luki w wiadomościach ucznia, szczególnie w tych częściach działu, które zna słabiej.

Dla uczącego mają te powtórki jeszcze i tę zaletę, że pomagają mu ustalić opinię co do postępów ucznia w danym przedmiocie, co znowu nie jest bez znaczenia w okresie klasyfikacji uczniów szczególnie w klasach przepełnionych, w jakich obecnie pracujemy.

Powtórzenie ogólne jest więc zawsze środkiem kontroli dla nauczyciela a drogowskazem dla ucznia wskazującym mu, co umie lepiej, a co gorzej, czego więc winien się douczyć, by usunąć braki.

Prowadząc l e k c j e p o w t a r z a n i a trzeba najpierw ująć w nich główne punkty tego działu, który pragniemy z uczniami powtórzyć, a później dopiero go rozwinąć zadając pytania szczegółowsze, zawsze jednak podchodząc do tematu z różnych stron.

Kilka jeszcze słów wypada poświęcić w związku z powtarzaniem programowi. W dwu miejscach porusza on tę sprawę obszerniej, mówiąc o utrwaleniu nabytych wiadomości w przyrodzie (str. 323), dla którego powtórzenia uważa za konieczne, oraz o powtarzaniu pieśni w nauce śpiewu (str. 423).

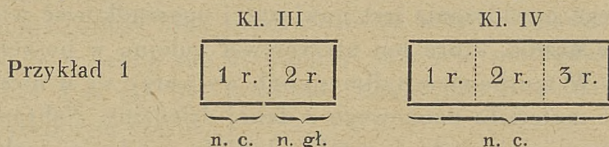
Poznań *Marian Jagodziński*

UWAGI DYSKUSYJNE I NASZE ECHA

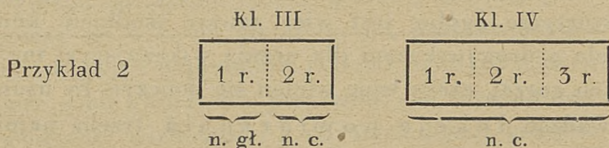
Organizacja lekcyj w klasach III i IV szkół pierwszego stopnia. (Nr 6/1937)

Na str. 215 „P. S." są podane dwa przykłady zorganizowania lekcyj w kl. III i IV szkół I stopnia (o 1 naucz.) z uwzględnieniem różnicowania pracy (tematów). Nie wyczerpują one całości tego zagadnienia, gdyż szczegółowy materiał dla tych klas wymagać będzie niekiedy zastosowania i innych połączeń roczników przy różnicowaniu tematów.

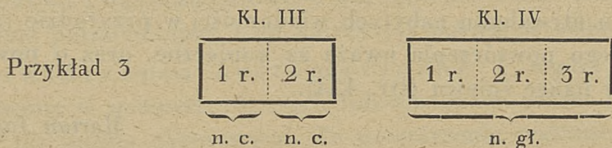
Rysunki, które poniżej są umieszczone, ilustrują możliwe kombinacje połączeń roczników kl. III i IV, wypływających z założeń dydaktycznych programu dla tych szkół. Będą one mieć zastosowanie przede wszystkim w szkołach o 1 nauczycielu; natomiast w szkołach o 2 nauczycielach różnicowanie zagadnień nie przedstawia większych trudności, gdyż każda klasa uczy się oddzielnie.



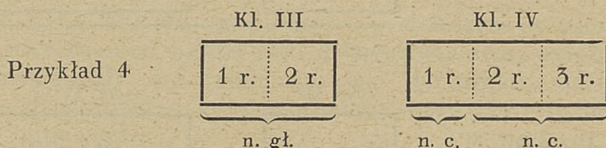
Ten przykład będzie miał miejsce wtedy, gdy z 2 r. kl. III będziemy opracowywać sposób pisania listu. Rocznik 1 kl. III będzie miał w tym czasie naukę cichą np.: wypisywanie wyrazów z literą *ó* i wyjaśnienie pisowni przez zmianę *ó* w *o*. Cała kl. IV będzie mieć naukę cichą na jeden temat, np.: ułożenie opowiadania z podanych wyrazów, piszących się przez *ó* — *u*.



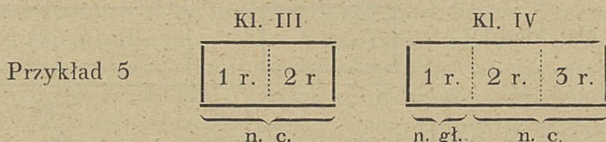
Rocznik 2 kl. III ma naukę cichą np.: samodzielne napisanie listu do rodziców, brata lub siostry; rocznik 1 kl. III będzie miał naukę głośną np.: utrwalenie pisowni na *ó* — *o* (pisanie z pamięci lub ze słuchu); kl. IV będzie mieć np.: ciche czytanie nowej czytanki i wypisywanie nieznanych wyrazów.



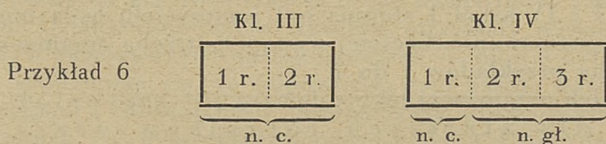
Pierwszy rocznik kl. III ma naukę cichą np.: układanie zdań na podstawie podanych wyrazów, piszących się przez *ó* — *o*; 2 r. kl. III ułoży opowiadanie, w którym użyje wyrazów, piszących się przez *ó* — *o*. (Te wyrazy napisze nauczyciel na tablicy). Kl. IV ma naukę głośną np.: omówienie treści czytanki i ćwiczenia słownikowe.



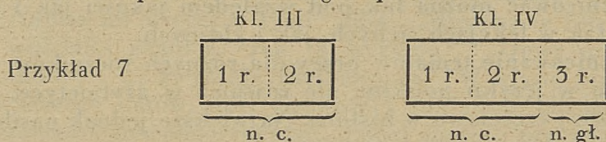
Klasa III ma naukę głośną np.: opracowanie czytanki; kl. IV ma naukę cichą i to: 1 rocznik ma np. ćwiczenia ortograficzne celem utrwalenia słabo opanowanej przez ten rocznik zasady ortograficznej, a r. 2 i 3 sporządzi np. spis adresów instytucji lub osób.



Ten przykład będzie miał zastosowanie wtedy, gdy w kl. IV będziemy po raz pierwszy opracowywać sposób streszczenia, co jest już znane rocznikowi 2 i 3. Z 1 r. kl. IV mamy naukę głośną, w czasie której omówimy sposób streszczania; rocznik 2 i 3 w tym czasie streści samodzielnie dawniej opracowaną czytankę (nauka cicha). Klasa III ma naukę cichą np.: wypisywanie wyrazów z literą *rz* i wyjaśnianie pisowni (na dwo*rz*e — bo dwó*r*).

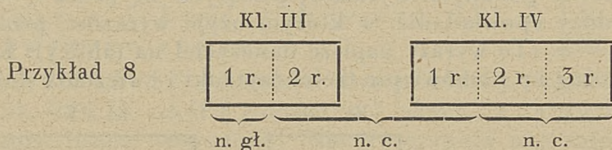


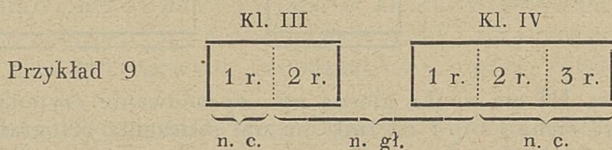
Takie zorganizowanie lekcji będzie mieć miejsce w wypadku, gdy z r. 2 i 3 kl. IV opracowywać będziemy sposób pisania protokółów zebrań uczniowskich, a których jeszcze nie należy robić z r. 1. Wtedy rocznik 1 ma naukę cichą np. piśmienne streszczenie opracowanej czytanki już ustnie streszczonej. Klasa III ma naukę cichą np.: samodzielne napisanie krótkiego opowiadania na dany temat.

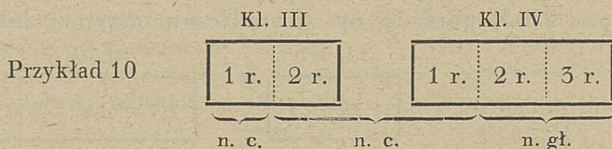


Kl. III ma naukę cichą np.: wypisywanie z czytanki rzeczowników i zmiana ich liczby; rocznik 1 i 2 kl. IV ma naukę cichą np.:

napisanie podania lub prośby, a rocznik 3 kl. IV na lekcji głośnej będzie układał krótkie przemówienia, związane z życiem szkoły.







Przykłady 8, 9 i 10 będą mieć miejsce w wypadku, gdy w jednym z roczników kl. III lub IV zajdzie potrzeba powtórzenia i utrwalenia już opracowanego materiału w latach poprzednich a znanego przez roczniki pozostałe, np.: celem powtarzania i utrwalenia wiadomości o przysłówku w kursie A trzeba połączyć 2 r. kl. III z 1 r. kl. IV. Tak samo można postąpić w kursie 3 przy powtarzaniu wiadomości o liczebniku.

Trzy ostatnie połączenia roczników przy organizowaniu lekcji w kl. III i IV szkół 1 stopnia o 1 nauczycielu będą mieć bardzo rzadkie zastosowanie. Częściej wystąpi potrzeba organizowania lekcji według przykładów 1 do 7.

Takich organizacyj lekcyj domaga się materiał dodatkowy dla starszych roczników danej klasy, materiał nieprzemienny (powtarzający się z roku na rok), a wymagający co roku nowej, innej treści i materiał przemienny, który jest nowością dla dwóch lub trzech roczników, lecz wymaga on nowych skojarzeń, połączeń i powiązań z materiałem dawniejszym, znanym przez roczniki starsze.

Różnicować można tak pod względem jakości jak i ilości materiału, tak w lekcjach cichych, jak i głośnych.

Różnicowanie tematów pracy dla różnych roczników występuje nie tylko w języku polskim, ale również w arytmetyce, geografii, przyrodzie i częściowo w historii. Największe jednak nasilenie przybiera w języku polskim i arytmetyce.

Ludwinów (woj. poznańskie) *Szczepan Cerekwicki*

O korespondencji międzyszkolnej. (Nr 6/1937)

Odnośnie spraw korespondencji prowadzonej pomiędzy szkołami nasuwają mi się następujące spostrzeżenia, zaczerpnięte z praktyki.

Dzieci piszą listy do innej szkoły — zwłaszcza te pierwsze — z chęcią, starannością, nieraz prawdziwym zapałem, natomiast odczuwają zrozumiały żal, niecierpliwość daremnego oczekiwania i zniechęcenie do dalszej korespondencji, skoro nie otrzymują spodziewanej odpowiedzi.

Celem uniknięcia przykrości zlekceważenia zamiaru pisemnego nawiązania łączności z inną szkołą, dobrze jest poprzednio porozumieć się z nauczycielem — wychowawcą klasy lub kierownikiem szkoły, a otrzymawszy zapewnienie podtrzymania korespondencji, wysłać możliwie dużą ilość listów. Pierwsze listy wysyłające dzieci adresują: „Do Nieznanego Kolegi" (lub „Koleżanki"); równocześnie samorząd szkolny albo wychowawca klasy wystosowując list z zachętą i prośbą o udzielenie odpowiedzi, załącza alfabetyczny spis uczniów swojej klasy. Odpowiedzi będą adresowane na nazwiska; nawiąże się łączność osobistą; wciągnie się do korespondencji możliwie wszystkie dzieci danego zespołu. Dzieci szczególnie chętnie piszą do swych rówieśników noszących te same nazwiska, co one, chociaż mieszkających nieraz na przeciwnych krańcach Polski.

Dobry skutek odnosiło nawiązanie korespondencji, gdy uczeń — przybysz z innej szkoły podawał z pamięci kilkanaście nazwisk swych dawniejszych kolegów. Gdy tą drogą dzieci np. w Łucku lub Rybnie pod Działdowem czy w Rawiczu otrzymały niespodzianie paczkę listów adresowanych na ich nazwiska — można było z całą pewnością spodziewać się, że odpowiedzą tym swoim nowo zapoznanym kolegom i koleżankom z Inowrocławia, którzy pierwsi odezwali się do nich, dowiedziawszy się o ich istnieniu. Pisząc do innych szkół, dzieci mogą wykorzystywać tematy niedawno opracowywanych ćwiczeń pisemnych (stylistycznych), np.: „Zabytki naszego miasta", „Obchód 3 maja w naszej szkole", „Byliśmy w drukarni" (wzgl. — na temat innej wycieczki).

Dzieci same umieją podać tematy swym kolegom z innych stron. Oto przykłady: „Słyszałem, że w okolicach Łucka były wielkie bitwy. Napisz mi więcej o tym!" albo: „Mieszkacie blisko granicy. Czy widziałeś granicę? Jak to wygląda?" „Opisz mi stroje w Waszej okolicy", „...zwyczaje wielkanocne". W klasie piątej, po odczytaniu szeregu listów, dość barwnie i dokładnie obrazujących życie i właściwości pewnego regionu, dzieci chętnie przyjęły temat wypracowania: „Otrzymaliśmy listy z Polesia" i streszczali nabyte wiadomości i wrażenia. „Tam dzieci uczą się chętnie, ale mają trudności. Jedna dziewczynka pisała, że wstaje o czwartej rano,

idzie na dworzec, jedzie godzinę koleją, a potem czeka, aż się zacznie nauka"... „Ten chłopiec pisał, że idzie 6 kilometrów do szkoły, bo u nich na wsi jest tylko taka mała szkoła, a on chce się więcej nauczyć". Oto niewątpliwie budujące przykłady, jakie utkwiły w pamięci czytelników listów nadesłanych z pod Brześcia nad Bugiem. Pisanie kilkunastu czy kilkudziesięciu listów na ten sam temat (np. opis szkoły czy miejscowości) nie uważam za wskazane: treść staje się zbyt szablonowa, jednostajna, przy odczytywaniu głośno w klasie — po prostu nudna.

Pierwsze listy — o charakterze ogólno-informacyjnym — można do pewnego stopnia zróżniczkować. Jedni opiszą ten czy ów zabytek, inni — wiadomości historyczne, właściwości danej miejscowości; jedni — wygląd szkoły, drudzy — opis klasy, jeszcze inni — o rodzajach i pracy organizacyj szkolnych.

Dzieci kujawskie z Inowrocławia chętnie korespondują ze szkołami kresowymi (np. Skała nad Zbruczem, Łuck, Stolin, Pińsk, Kobryń, Turzysk w pow. kowelskim, Małoryta w pow. brzeskim, Lebiedziew pod Mołodecznem). Wymiana myśli z dziećmi, należącymi przeważnie do mniejszości narodowych, sprzyja zbliżeniu, wyrabia poczucie wspólnoty zainteresowań i przeżyć. Na początku bywają pewne może mimowolne zgrzyty. „Jestem Ukraińcem, co może ci się nie podoba" — pisze uczeń z woj. stanisławowskiego. „Napisz mi, czy i u Was obchodzono uroczystość 76-lecia (należy rozumieć: śmierci) wielkiego poety Tarasa Szewczenki? U nas 10 marca byliśmy na nabożeństwie w cerkwi, potem mówiliśmy wiersze i śpiewaliśmy piosenki ukraińskie, a uroczysty obchód będzie w sobotę" — pisze dziewczynka z Wołynia. „W naszej szkole jest 630 dzieci, sami Polacy, tylko dwoje Żydów" — zaznacza z dumą chłopiec z Inowrocławia. „W naszym mieście jest 38 000 ludności, Niemców 800, a Żydów tylko 150" — pisze inny.

Lecz równocześnie list dziecka nie-polskiego, napisany starannie, czysto i bez błędów, przy tym ładnym stylem, wzbudza szacunek i sympatię. Przyjaźń wzrasta: na Wielkanoc poszło do Łucka 40 listów i 42 pocztówki z kl. VI. Dzieci kl. VII umawiają się z kolegami ze Stolina, by równocześnie pojechać do Warszawy, tam się spotkać i zapoznać.

Korespondencja międzyszkolna — jak widać z tego drobnego wycinka z pracy szkolnej — naprawdę łączy młodzież całej Polski.

Inowrocław *Stefan Kamiński*

O rewizję metod wychowawczych. (Nr 5/1937)

Nie podzielam w całości wołania kol. G. o rewizję metod wychowawczych. Wołanie to jest nieścisłe. Rewizji dokonały ostatnio władze szkolne i to gruntownej, dostosowując metody wychowawcze do wymagań tak bardzo pulsującego i zmieniającego się obecnie życia.

Źródło zła, moim zdaniem, tkwi gdzie indziej: Nasze oddziaływanie wychowawcze ma za mały zasięg. Nie zdołaliśmy jeszcze wciągnąć domu rodzicielskiego do pracy. A to czynnik bodaj decydujący. Cóż pomoże np. największa walka szkoły ze złodziejstwem, jeśli dziecko po powrocie ze szkoły „musi" iść z ojcem czy bratem (pod groźbą chłosty) po drzewo do cudzego lasu, po ryby do obcego jeziora itp.? Oko ojca czy matki musi być czujniejsze wobec niebezpieczeństw, jakie zagrażają duszy młodzieży. Zaostrzenie tej czujności jest i naszym obowiązkiem. A jeśli to nie skutkuje, to trudno .... wtedy muszą nam pomóc „stróże moralności publicznej." Najpierw trzeba „umoralnić" ojca, a potem i nasze oddziaływanie na dzieci tegoż ojca będzie skuteczniejsze.

Jabłuszek (woj. pomorskie) *Henryk Cieślak*

Pisownia a przedmioty nauczania (Nr 6/1937)

Ogólnie wiadomo, że dzieci robią dużo błędów w pisaniu. Szukano przyczyn takiego stanu, szukano nowych środków i dróg, które by złu przeszkodziły, których celem było by nauczenie dzieci ortograficznego pisania. Znamy je wszyscy i stosujemy, a skutki tej pracy są stosunkowo jeszcze małe, bo nie było, w moim zrozumieniu, tego „współdziałania wszystkich przedmiotów nauczania" nad ortograficznym pisaniem przez dzieci.

Przeglądając zeszyty dzieci zauważyć można, że na ogół w zeszytach języka polskiego jest najmniej błędów, za to w zeszytach przyrodniczych, geograficznych czy innych jest ich znacznie więcej. Taki stan jest wynikiem braku „współdziałania wszystkich przedmiotów nauczania" nad ortograficznym wyrobieniem pisma dzieci.

Zasada „współdziałania" jest bardzo słuszna i daje bardzo dobre wyniki, lecz musi ona być prowadzona stale, a nie dorywczo, i przez cały rok w całej szkole i we wszystkich klasach. Techniczne jednak ujęcie tego zagadnienia budzi duże wątpliwości. Tworzenie pięciu czy więcej zeszytów ortograficznych jest nie bardzo szczęśliwe. Takie rozdrabnianie wprowadziłoby tylko chaos, zamieszanie i słabą orientację. A ile trudności miałoby dziecko przy praktycznym wykorzystaniu tych zeszytów!

Sądzę, że dziecko winno mieć jeden zeszyt, do którego by wpisywało alfabetycznie wszystkie wyrazy, nastręczające mu trudności bez względu na ich przynależność do takiego czy innego przedmiotu nauczania. Takie zeszyty przygotowywałyby równocześnie dzieci do umiejętnego korzystania ze słowników. W nich nie powinno być takich wyrazów, których pisownię da się wyjaśnić, np.: rów — bo rowy, a sposób wyjaśnienia został już opracowany.

Ludwinów (woj. poznańskie) *Szczepan Cerekwicki*

C z y s t o s o w a ć ł a w y , c z y t e ż s t o ł y i k r z e s ł a w s z k o l e ? (Odpowiedź na pytanie 18; nr 11/1936)

Zagadnienie powyższe jest godne uwagi i zastanowienia właśnie w dobie obecnej, w dobie dążeń do jak najdalej idącego dostosowania szkoły do życia i wysunięcia na plan pierwszy wychowania przed nauczaniem. Tymczasem nasza literatura pedagogiczna problemu tego zupełnie nie porusza i w dziedzinie urządzenia szkolnego kroczymy drogą starą, uchylając się niesłusznie od wprowadzenia zmian w tej dziedzinie.

Przystępując do rzeczy samej, chcę na samym wstępie podkreślić s t a n o w c z ą w y ż s z o ś ć s t o ł ó w z k r z e s ł a m i n a d d o t y c h c z a s o w y m i ł a w k a m i.

Mówi się i pisze wiele o tym, aby dziecko wchodząc w mury szkolne żyło dalej życiem okresu przedszkolnego, aby zostawić mu swobodę ruchów, jego żywość, aby dziecka nie wyrwać przemocą ze środowiska itd. Metodyka pierwszych lat nauczania uwzględnia ten postulat, ale to nie wystarcza. Trzeba uwzględnić także tak zwane „zewnętrzne" wpływy, w skład których wchodzi między innymi i urządzenie szkolne. Stoły i krzesełka, czy też taborety odgrywają tu pierwszorzędną rolę. One wpływają bardzo dodatnio na życie klasy, na radość życia już nie tylko dzieci ale i nauczyciela. W czasie swojej pracy pedagogicznej, w której miałem do czynienia z ławkami i stołami jako urządzeniami szkoły, spotykałem o wiele większy i korzystniejszy nastrój do pracy przy stołach niż przy ławkach. Stół i krzesło wpływają bardzo dodatnio na usposobienie, a tym samym do pewnego stopnia i na wyniki nauczania i nawet na tych uczniów, którzy w latach poprzednich siedzieli na ławkach.

Stoły z krzesłami przyczyniają się również do lepszej organizacji samej pracy w nauczaniu. Mam tu na myśli pracę grupową w szkole lub taką, w czasie której potrzebne są przyrządy do ćwiczeń, a których szkoła w dostatecznej ilości nie posiada. Wtedy to zestawienie dwóch do czterech stołów rozwiązuje sprawę i usuwa braki. Tego rodzaju praca wystąpi zarówno na lekcjach języka polskiego (np. grupowe czytanie czasopism), przyrody (np. grupowe ćwiczenia z fizyki, obserwacja życia w akwarium) jak i innych przedmiotów. Często też zdarza się podczas nauki różnych przedmiotów, że potrzeba nam w sali większej przestrzeni np. do ilustracji pieśni, czytanki — wtedy łatwość przesuwania stołów wiele nam pomoże.

Najidealniejszym stołem to stół jednoosobowy, który powoduje podniesienie poziomu moralności pracy, większą jej wydajność, łatwość jego przenoszenia itd. Na użycie takich stołów nie pozwala jednak często szczupłość sali szkolnej, wysoki koszt umeblowania sali takimi stołami, wobec czego w praktyce spotykamy najczęściej

stoły dwuosobowe. Stołów więcej niż dwuosobowych do szkoły wprowadzać się nie zaleca, gdyż psują estetyczny wygląd klasy-sali, utrudniają swobodę ruchów i pracy przy stole itp. Tak stoły jak i krzesła winny być w całości koloru jasnego, najpraktyczniej tzw. „koloru biurowego". Stoły winny posiadać szuflady lub inne schowki do książek i przyborów uczniów.

Rydzyna (woj. poznańskie) *Józef Przewoźny*

*

Szkoły miejskie, które rozporządzają większymi środkami finansowymi, usuwają z murów swoich ławki i wprowadzają na ich miejsce stoły i krzesła — często jako wytwory własnej pracowni robót ręcznych. Wnętrze od razu przybiera odmienny wygląd, zatracając charakter „szkolny", a upodabniając swe oblicze do wyglądu pokoików domowych i dziecięcych. Poczucie różnicy między szkołą a domem redukuje się w świadomości dziecka do minimum, co, jak wiemy, należy do ważnych postulatów wychowawczych.

Jeśli chodzi o względy praktyczne, to wielkim plusem stołów i krzeseł jest zupełne uniezależnienie tych dwu części od siebie, pozwalając tym samym w razie potrzeby na zbliżenie lub oddalenie krzesła od stolika, co w ławkach jest niemożliwe. Np. w czasie przyjmowania postawy stojącej, krzesło i stół ułatwiają znacznie jej prawidłowe i niczym nie krępujące przyjęcie. Odpowiednie zaś oparcie krzesła pozwala na wygodną i prawidłową pozycję pleców i barków, co ma wielki wpływ na kształtowanie się pasa barkowego.

Jeśli chodzi o krzywiznę kręgosłupa, to w szkole, posiadającej stoliki o pulpitach poziomych nie nachylonych w stronę dziecka, częściej ona grozi młodym organizmom niż w ławkach. Chcąc temu zapobiec, należało by więc budować stoliki o pulpitach spadzistych.

Największa wada stołów i krzeseł tkwi w dość wysokiej cenie, poza tym znacznie krótszy okres używalności nasuwa też pewne zastrzeżenia. Stół i krzesło wymagają więcej pieczołowitości i ostrożności w obchodzeniu niż ławka, a mimo to wytrzymałość ich jest mniejsza. Jeśli chodzi o ławki, to te będąc już czasem w dłuższym używaniu przetrwać mogą (a raczej muszą) jeszcze kilka „pokoleń szkolnych", przez co wykazują swe zalety konstrukcyjne. Oczywiście stan takich ławek często należało by określić jednym zdaniem: „Pożal się Boże", a wygląd zewnętrzny bywa powodem osłabienia uczuć estetycznych.

Ze względów fizjologicznych odnośnie budowy ciała ludzkiego ławka jest niepraktyczna, choćby z tego względu, że odległość siedzenia od pulpitu stale jest jednakowa, najczęściej za mała, co dla postawy w ogóle jest i niewygodne i szkodliwe. Na podstawie poczynionych obserwacyj stwierdziłem, że powiedzenie „ławka" by-

wa często powodem utajonego l ę k u p r z e d s z k o ł ą, wytłumaczenie zaś tego zjawiska możliwe jest tylko w oparciu o psychologię. Dla starszej generacji ławka jest najczęściej jeszcze symbolem „kary“, gdyż tę ławkę odczuwaliśmy nie tylko jako sprzęt nieodzowny w nauce, ale często jako pomoc w spełnianiu doraźnych „środków zapobiegawczych“. Jeśli chodzi o mnie, to całkowicie wypowiadam się za wprowadzeniem stołów i krzeseł w każdej szkole, nawet i w najmniejszej.

Stoczek (woj. lubelskie) *Jan Wąsak*

*

Za idealny sprzęt klasy uważam tylko stół i krzesło. Stół, a raczej stolik, o ruchomym pulpicie tak pod względem nastawienia na wysokość jak i odległość od umocowanego na stałe krzesła, również dającego się uregulować co do jego wysokości, byłby dla dziecka tym swoim „kącikiem“ w szkole, jakiego brak mu częstokroć w domu. Naturalnie, że taki stolik musiałby posiadać odpowiednie szufladki, których wyłącznym gospodarzem byłoby dziecko. Używanie takich stolików byłoby rozwiązaniem kwestii prawidłowej pozycji przy czytaniu i pisaniu, która przy konstrukcji ławek (nawet dwusiedzeniowych), ze względu na różną wysokość dziecka w tej samej klasie jest i będzie ustawicznym utrapieniem nauczyciela. Przy zastosowaniu stolików ma się wygodny dostęp do każdego dziecka, co w dzisiejszej szkole jest koniecznością. Dziecko mając również przy odpowiednim rozplanowaniu stolików w klasie wolny dostęp nie naraża się na „przełażenie“, „szturchanie“ itp. swego współkolegi. Jak dzieci intuicyjnie (że tak powiem) są za stolikami, naprowadził mnie fakt taki, kiedy to w I kl. przy sprawieniu nowych ławek 4-siedzeniowych, dzieci kreską zrobioną nożykiem w mig rozdzieliły pulpit ławki na cztery części. Czy miałem się za to gniewać? Nie. Zdobyłem tylko jeszcze jedno więcej doświadczenie.

Zaznaczyć również należy, że i sprzątanie klasy jest o wiele wygodniejsze i krótsze pod względem czasu, o ile są stoły i krzesła. Ale sprawienie takich stolików i krzesełek w szkołach wiejskich — to dopiero muzyka dalekiej przyszłości.

Jabłonów (woj. tarnopolskie) *Witold Steliga*

*

Naturalniej i prościej wyglądają stoły i krzesła w szkole. Nie ma tej zasadniczej różnicy między umeblowaniem domu rodzinnego i szkoły. Względy higieniczne również przemawiają za stołami. Ławka nie zawsze dostosowana jest do rozwoju fizycznego dziecka, siedzenia nieraz za niskie, nieraz za szerokie, przejścia za wąskie lub za szerokie. Pod ławami (szczególnie spinanymi rzędowo) mimo dozoru pełno śmieci, których na pierwszy rzut oka nie widać.

Przy nauce przedmiotów specjalnych (rysunki, kreślenia z geografii, wykonywanie prac zespołowych, referaty), wyraźnie widać, że ławka jest niedogodna. Lepszy byłby stół i krzesełko, oczywiście odpowiednio do wymagań higienicznych zbudowane.

Ujemne strony: zbytni hałas przy ustawianiu i przenoszeniu z miejsca na miejsce, wstrząsy.

Większość przedmiotów naukowych wymaga jednak stołu. Podobnie stół odpowiednio zbudowany (z dużą schowką pod spodem), przyczynia się także do oszczędzenia materiałów (arkusze rysunkowe się nie mną), a większe pomoce można doskonale ukryć w schowce, czego brak naszym ławkom.

Katowice *Zygmunt Gryń*

RATUJMY PIEŚŃ I MUZYKĘ LUDOWĄ

Z apelem tym zwraca się do ogółu społeczeństwa „Centralne Archiwum Fonograficzne" (Warszawa, Krak. Przedmieście 32). Archiwum to, założone w r. 1934 jako instytucja naukowa przy pomocy Funduszu Kultury Narodowej oraz subsydiowane przez Min. W. R i O. P., ma na celu zbieranie, opracowywanie i ściśle naukowe wydanie muzyki i pieśni ludowej w Polsce. Dążeniem placówki jest ocalenie pieśni i muzyki ludowej w całości, tj. nie tylko polskiej, ale też innych narodowości, mieszkających w granicach Rzeczypospolitej.

W dobie niesłychanego rozwoju cywilizacji i techniki, kiedy zdobycze techniczne docierają aż do najbardziej zapadłych zakątków kraju, folklor stoi przed zagładą: radio, służba wojskowa, pobyt w mieście, itd., oto czynniki, które w szybkim tempie sprowadzają wpływy miejskie na wieś. Wieś nasza coraz rzadziej rozbrzmiewa nutą melodii i pieśni ludowej. Młodsza generacja przeważnie nie zna dawnych pieśni, starsza zapomina; tańczy się tanga, foxtroty itp.! Czas już przystąpić do ratowania tego, co jeszcze w ogóle uratować można!

Ponieważ zadanie to jest wprost olbrzymie, a możliwości finansowe „Centralnego Archiwum Fonograficznego" są niesłychanie skromne, aby móc wszędzie wysyłać zbieraczy w teren celem nagrywania muzyki ludowej za pomocą fonografu, „Centralne Archiwum Fonograficzne" zwraca się do całego społeczeństwa z gorącą prośbą o współpracę.

a) Istnieje wiele osób, posiadających pieśni ludowe, zbierane przez wiele lat. Ci mogliby udostępnić swe zbiory C. A. F. oddając swe zapiski na własność albo wypożyczając je Archiwum dla skopiowania, zastrzegając sobie prawa autorskie i ujawnienie nazwiska (koszty przesyłki zostaną zwrócone).

b) Ci, którzy by chcieli zbierać, otrzymują wskazówki, w jaki sposób mają do pracy tej przystąpić.

c) Są wreszcie jednostki, stowarzyszenia i instytucje, które mogłyby finansowo poprzeć akcję wspomnianego Archiwum.

Zaznacza się, że do Archiwum nadają się:

1. ludowe pieśni wszystkich narodowości, zamieszkujących Polskę (melodie z tekstem, albo teksty czy tylko melodie);
2. melodie ludowych tańców;
3. oraz wszystko, co dotyczy muzyki i pieśni ludowej, a więc chętnie będą przyjęte (drukowane) zbiory i poszczególne prace na ten temat.

Adres: Centralne Archiwum Fonograficzne, Warszawa, Krak. Przedm. 32. *

NOWE KSIĄŻKI

Jan Fryderyk Herbart: *Wykłady pedagogiczne w zarysie.* Z języka niemieckiego przełożył dr Jan Jakóbiec, przejrzał dr Franciszek Bielak. Naukowe Towarzystwo Pedagogiczne. Skł. główny: Nasza Księgarnia. Warszawa, 1937. Str. 176. Cena zł 6,—.

Przekładu omawianej książki dokonano na podstawie II jej wydania z roku 1841 (data zgonu J. F. Herbarta). Książka obejmuje trzy części: Pierwsza z nich mówi o uzasadnieniu pedagogiki przez filozofię praktyczną i psychologię. Część II, najobszerniejsza, podaje zarys pedagogiki ogólnej: 1. kierowanie dziećmi, 2. nauczanie (stosunek nauczania do kierowania i karności, cel nauczania, warunki wielostronności, warunki zainteresowania, główne rodzaje zainteresowania. różne punkty widzenia w odniesieniu do przedmiotów nauczania, tok nauczania, plan nauczania w ogóle), 3. karność (stosunek karności do kierowania i nauczania, cel karności, różnice w charakterze, różnice w moralności, pomocnicze środki karności, działanie karności w ogóle); 4. przegląd pedagogiki ogólnej według wieku (trzy pierwsze lata, od czwartego do ósmego roku, wiek chłopięcy, wiek młodzieńczy). W części zaś III rozpatrywane są szczegółowe rozgałęzienia pedagogiki: 1. pedagogiczne uwagi o traktowaniu poszczególnych przedmiotów nauczania (religia, historia, matematyka i nauki przyrodnicze, geografia, nauczanie niemczyzny, język grecki i łaciński, dokładniejsze określenia), 2. wady wychowanków i sposób obchodzenia się z nimi (różnica pomiędzy wadami w ogóle, źródło niemoralności, skutki karności, poszczególne wady), 3. organizacja wychowania (wychowanie domowe, szkoły).

Jak widać z powyższego planu, niewielka objętość książki zawiera dość obszerny zakres. Podane w niej myśli pedagogiczne ujęte są w 347 treściwych paragrafach czyli prawdach, opartych na systemach filozoficzno-psychologicznych. Oto zwięzła forma tej książki: „§ 1. Zasadniczym pojęciem pedagogiki jest zdolność kształtowania wychowanka". „§ 2. Pedagogika jako nauka zależy od praktycznej filozofii i psychologii. Pierwsza wskazuje cel kształcenia, druga zaś drogę, środki i przeszkody". „§ 3. Systemy filozoficzne, przyjmujące albo fatalizm albo transcendentalną wolność, wykluczają się same z pedagogiki; nie mogą one bowiem bez popełnienia niekonsekwencji przyjąć pojęcia kształtowania postaci, bo pojęcie to oznacza przechodzenie od nieokreśloności do stałości". Treść niektórych paragrafów wyjaśniają odpowiednie „uwagi". Ma to np. miejsce po § 1 i 2.

Omawiana książka przejęła podstawowe pojęcia słynnej *Pedagogiki ogólnej* J. F. Herbarta, filozofa, psychologa i pedagoga. Z przytoczonych bowiem myśli już widać, że zdaniem Herbarta istnieje ścisły związek pedagogiki z filozofią praktyczną (etyką), która podaje właściwe cele wychowania (moralnego) oraz z psychologią jako nauką wskazującą środki wychowawcze. Swoją etykę oparł Herbart na następujących ideach praktycznych: wolność wewnętrzna, doskonałość, życzliwość, szacunek dla prawa i słuszność. Podstawą i najważniejszym celem wszelkiego wykształcenia (religijnego, naukowego itd.) jest wychowanie moralne człowieka, właściwie urobiony jego charakter. Pedagogika ogólna Herbarta opiera się na trzech zasadniczych pojęciach: kierowanie, nauczanie i karność. Za podstawę kierowania uważa autor umiejętność zatrudnienia dzieci, funkcję zaś karności wiąże ściśle z nauczaniem. Sporo miejsca zajęło omówienie kwestii karności i wreszcie nauczania, którego powodzenie w znacznym stopniu zależy od należytej koncentracji oraz od zainteresowania jako źródła aktywności i samodzielności. Mówiąc o nauczaniu, uważa autor za jego podstawę doświadczenie ucznia. „Ponieważ podstawę nauczania stanowi doświadczenie ucznia, przeto wysuwa na pierwsze miejsce tę syntezę, która naśladuje doświadczenie i dajemy jej nazwę: pierwotne poglądowe nauczanie" (§ 107).

Dydaktyce nauczania poszczególnych przedmiotów poświęcił autor sporo uwagi, uzasadniając szczegółowo ustanowione przez siebie słynne cztery stop-

nie formalne: 1. przygotowanie przez analizę posiadanych wiadomości ucznia, 2. poglądowe przedstawienie nowego materiału przez nauczyciela, 3. skojarzenie nabytych świeżo wiadomości z dawnymi przy pomocy powiązania i porównania, 4. uogólnienie — ujęcie nabytych wiadomości w system, wysnucie wniosków, praw i reguł. (Ziller dodał jeszcze stopień piąty: zastosowanie).

Wpływ J. F. Herbarta na rozwój myśli pedagogicznej był bardzo wielki. Cały szereg pisarzy pedagogicznych w obszernej literaturze zgłębia jego teorię, tworząc tzw. szkołę Herbarta. Aczkolwiek niektóre z tych myśli przestają być obecnie aktualnymi, to jednak zawsze korzystnym będzie ich poznanie. Dlatego też z zadowoleniem przyjmujemy niniejszy przekład *Wykładów pedagogicznych w zarysie.* *W. Osuch* (Cięcina)

Michał Wiszniewski: *Charaktery rozumów ludzkich.* Wydał i wstępem zaopatrzył Stefan Szuman. Naukowe Towarzystwo Pedagogiczne. Skład gł. „Nasza Księgarnia", Warszawa, 1935. Str. L + 210. Cena zł 8,—.

Jest to pierwsze dzieło psychologiczne z zakresu typologii inteligencji, a pod względem obszaru zagadnień i wnikliwości bodaj jedyne. Ukazało się przed stu laty (I wyd. 1837, II wyd. 1842 r.) zatem w okresie stawiania pierwszych kroków na polu psychologii. W ówczesnym świecie naukowym nie istniał jeszcze wcale problem typologii umysłu. M. Wiszniewski, znany jako autor pierwszej wartościowej *Historii literatury polskiej*, jest bystrym i pomysłowym psychologiem. *Charaktery* są kopalnią wielu zagadnień typologicznych, dotychczas jeszcze nierozstrzygniętych. Współczesna psychologia głowi się nad licznymi kwestiami, które pierwszy sformułował M. Wiszniewski. Dzieło jego „było tylko popularną, subtelną, ciekawą lekturą charakterologiczną, którą również i nadal jeszcze długo pozostanie" (Szuman). Nie znalazło jednak dotychczas fachowej interpretacji. Dopiero prof. St. Szuman opracował gruntownie *Charaktery*. Jest to jedyne — całkowite i krytyczne ujęcie cennej książki Wiszniewskiego i zawiera następujące punkty: „1. Powstanie i znaczenie dzieła Wiszniewskiego dla typologii umysłu. 2. Metoda Wiszniewskiego. 3. Zasady klasyfikacji typów umysłowych. 4. Główne typy umysłowości wyróżnione przez Wiszniewskiego. 5. Poglądy Wiszniewskiego na życie psychiczne zwierząt. 6. Znaczenie *Charakterów rozumów ludzkich* Wiszniewskiego na tle najnowszych prac z zakresu typologii myślenia. Jak wynika z wyjaśnień autora *Sztuki dziecka, Charaktery* posiadają pewne sprzeczności i niejasności terminologiczne, np. generalne pojęcia „rozsądku" i „rozumu" zjawiają się w kilku sensach, również klasyfikacja typów umysłowych nie jest oparta na jednolitej podstawie. Wiszniewski nie rozpatruje systematycznie i metodologicznie problemów typologicznych, operuje natomiast raczej wytycznymi konkretnej obserwacji. *Charaktery* są wiązką subtelnych dociekań, pomysłowych rozróżnień jakościowych, świetnych ilustracji typów umysłowych, zaczerpniętych z wielu dziedzin — obcowania towarzyskiego, literatury pięknej, naukowej, życiorysów itd. Poniekąd bogactwo źródeł zwichnęło systematykę książki. Niemniej jednak *Charaktery*, pisane stylem raczej intuicyjno-literackim niż naukowym, propagują nowe naówczas i później metody badań zjawisk psychicznych. Tu należą: 1. charakterologiczne traktowanie zasobu mowy potocznej, 2. obserwowanie drugich jednostek, a nie wyłącznie siebie, 3. behavioryzm, 4. korzystanie z różnych wytworów kultury (zaczątki psychologii humanistycznej). Zasięg problematyki Wiszniewskiego jest olbrzymi. M. i. autor podkreśla ważność stworzenia „paleontologii umysłowej", „psychologii zwierząt", porównawczej, typologii głuptactwa. Szczegółowe tłumaczenie dzisiejsze, operujące nowoczesnymi terminami naukowymi, trzech rozdziałów z angielskiego wydania *Charakterów* świadczy o głębi myślenia Wiszniewskiego, który zarówno na polu historii literatury, jak i psychologii, jest pionierem zwalczającym różne nieścisłości uprzednich i współczesnych metod badań i nauk, jak np. frenologii, introspekcji, metodologii Bacona itp. Wyprzedza niektóre dzisiejsze poglądy, jak np. zasady: kompensacji psychologicznej, korelacji typo-

pologicznej, odrębności umysłowej kobiet i ras, stałość ilorazu inteligencji, kretschmerowską typologię genialności itd.

Nauczyciel oddziaływujący na różnorodne typy inteligencji z zainteresowaniem przeczyta studium Wiszniewskiego, tym bardziej, że styl książki jest dowcipny, lekki, pociągający. We współczesnej literaturze nie mamy tak głębokich, a jednocześnie tak popularnych dzieł pedagogicznych. Niemniej jednak *Charaktery*, o ile się je chce potraktować ściśle naukowo, wymagają gruntownego przemyślenia, w czym wstęp prof. St. Szumana jest niezastąpioną pomocą. Jednostki zajmujące się systematyczną obserwacją zjawisk inteligencji znajdą w studium Wiszniewskiego mnóstwo zagadnień i pomysłów. Warto by przepuścić przez prąd eksperymentów i obserwacji metodycznych ciekawsze tezy autora. *Józef Czarnecki* (Lublin)

Tadeusz Grabowski: *Historia literatury polskiej od początków do dni dzisiejszych 1000—1930*. Tom I: 1000—1800, tom II: 1800—1930. Nakł. Pozn. Tow. Przyj. Nauk z zasiłku Min. W. R. i O. P. i Funduszu Naukowego Uniw. Pozn., Poznań 1936. I: str. 400, II: str. 488. Cena zł 16,—.

Polonistyka od dawna oczekiwała na dzieło, które uwzględniając najnowsze zdobycze wiedzy o literaturze ujmowałoby w syntetyczną całość dzieje literatury polskiej. Trudu tego podjął się i dokonał znany literaturolog prof. Uniwersytetu Poznańskiego Tadeusz Grabowski w dwutomowym dziele pt. *Historia literatury polskiej od początków do dni dzisiejszych.*

Dla interesującego się literaturą nie obce są nowe kierunki i prądy dążące do zreformowania nauki o literaturze. Walka ta rozpoczęta na Zachodzie ma i u nas wśród literaturologów wielu zwolenników. Dzisiejsza literatura ma inny charakter tak jak inne są warunki ogólne. Dawniejsza miała przede wszystkim charakter narodowo-wychowawczy i te pierwiastki wysuwane były na plan pierwszy. Dzisiaj w nauce o literaturze główną rolę odgrywają pierwiastki naukowe *sensu stricto.*

Prof. Grabowski, jako zwolennik nowych zdobyczy, stara się o zastosowanie tychże w swym dziele. Dlatego wypada się zastanowić nad tym, jaki jest stosunek autora do nowych metod, czy we wszystkim zgadza się, czy też idzie w niektórych momentach za swymi poprzednikami. Nowa nauka o literaturze za przedmiot swych badań uważa jedynie dzieła literackie. A więc dzieła o specjalnym charakterze — mianowicie literackości. Dlatego też, jeżeli badacz przystępuje z nowymi kryteriami i kategoriami do literatury polskiej, to nie zawsze znajdzie dla nich zastosowanie, a tym bardziej w naszej literaturze przedrozbiorowej, która posiadała inny charakter od literatur zachodnio-europejskich. Nie posiadała w swym ogólnym charakterze tego, co jest podstawą dzisiejszej nauki — literackości. Dlatego niebranie pod uwagę zjawisk, które nie dadzą się pod tę kategorię podciągnąć, byłoby niesłusznym pomijaniem zjawisk o wielkiej nieraz doniosłości. Autor pójdzie więc w niejednych momentach za swymi poprzednikami. Jest to zresztą zupełnie słuszne postawienie sprawy, gdyż podzielanie stanowiska skrajnych formalistów byłoby dla wiedzy o naszej literaturze szkodliwe.

Mam tu jednak jedno zastrzeżenie, że mimo stanowiska umiarkowanego należało by te zjawiska traktować mniej obszernie a większą uwagę poświęcić zjawiskom, które w swym charakterze ogólnym posiadają większą dozę literackości. Stanowczo jednak przeciwstawić się trzeba filologizmowi i psychologizmowi, które odwracały się od formalnych wartości rozstrzygających przecież w dziele sztuki.

Metodą biograficzną posługuje się autor tylko w niektórych momentach, zostawiając jej zresztą niewiele miejsca. Całkowicie porzuca genetyzm, który zbyt rozdrabnia dzieło i twórcę. W kreśleniu pisarzy posługuje się metodą opisową, stara się dać charakterystykę pisarza, wyśledzić i określić dominantę jego twórczości. Jednolitość nadaje dziełu obrana przez autora postawa fenomenologiczna, która poczytuje indywidualność twórczą nie za wynik czynników ze-

wnętrznych, lecz za coś, co się nie powtarza i powstaje samo ze siebie. Ceni autor przy tym „organiczny historyzm, co pyta się o rytm generacyj, nie uzależnia wszystkiego od wpływów zewnętrznych, podkreśla samodzielność literackiego rozwoju".

Pojmuje więc historię literatury jako „historię literackich generacyj i ich dzieł". W związku z tym wysuwa się zagadnienie periodyzacji. Prof. Grabowski odrzucając podział filozoficzny dzieli historię literatury na wieki. Podział ten odbiega od najnowszych syntez, jak czeskiej Jakubca, gdzie obowiązuje podział na epoki. Według autora podział na wieki jest wprawdzie mechaniczny, ale niemniej dobry, gdyż umożliwia uwzględnienie naturalnej łączności historii literackiej z polityczną i ogólno-kulturalną. Moim zdaniem mechaniczny ten podział nie odpowiada istotnym epokom. Tylko datami bowiem wydzielić epoki jest prawie nie możliwe zważąc na fakt, że te wzajemnie się przenikają i zazębiają. Dlatego należało by raczej mimo wszystko uwzględniać podział filozoficzny.

W nowy również sposób szereguje autor pisarzy i zależnie od dominującego rodzaju twórczości zalicza ich do „moralistów", „poetów" itd. Szuka również wspólnoty kulturalnej każdej epoki, badając łączność i estetyczną jedność wszystkich sztuk, które zwłaszcza w baroku miały tak wielkie znaczenie. Dalej wprowadza nowe pojęcia jak horyzontalizm, badający terytorialność literatury, i wertykalizm, badający społeczne i kulturalne poziomy twórców i dzieł, przy czym za bardziej interesujący dla polskiej literatury uważa horyzontalizm. Ostatni rozdział poświęcony jest literaturze współczesnej. Niestety rozdział ten ma charakter jedynie informacyjny. W „Zamknięciu" uwydatnił autor zasady, jakimi się kierował w swej pracy. Okazuje się więc zwolennikiem fenomenologizmu, ceni wysoko walory estetyczne, nie podziela jednak skrajności formalistów. Zajmuje stanowisko umiarkowane, uznając rolę warunków przyrodzonych. A więc kryteria nowej nauki o literaturze stosuje autor tam, gdzie tego wymaga potrzeba, gdy to jest możliwe i gdy się to przyczynia do zrozumienia naszej literatury we wszystkich jej zjawiskach.

Tak więc przedstawia się w pobieżnym rzucie najnowsza synteza literatury polskiej. Synteza ta pomyślana jako podręcznik uniwersytecki, pozbawiona jest nieznośnego balastu naukowego. Konieczny aparat naukowy został zredukowany do odsyłaczy pod tekstem informujących o lekturze obowiązkowej. Przy pogłębianiu więc wiedzy o literaturze polskiej dzieło to może oddać nieocenione usługi. *Janusz Zaremba* (Poznań)

Dr Fr. Ksaw. Seppelt i dr Klemens Löffler: *Dzieje Papieży od początków Kościoła do czasów dzisiejszych.* Uzupełnił do rzeczy polskich dr Tadeusz Silnicki, prof. Uniw. Pozn. 968 ilustracyj, w tym 21 wielobarwnych. Wydawnictwo Polskie R. Wegnera, Poznań. Str. VII + 712. Cena zł 48,—.

Na dzieło, ujmujące w całokształt dzieje papiestwa, od dawna czekano. Była to luka dotkliwie odczuwana przez ogół inteligencji katolickiej. Były wprawdzie wielotomowe „piły", ale dostępne tylko dla nielicznych specjalistów. Szerszy ogół inteligencki do nich nawet nie zajrzał. A tymczasem kuźnia czerwona coraz intensywniej kuła i kuje strzały bezbożnicze, przeznaczone do zniszczenia Kościoła i Rzymu. Szczególnie silnie uderza w znienawidzone papiestwo. Dzieło niniejsze napisane przez katolickich uczonych — odpiera napaści na Kościół katolicki, wykazując trwałe i nieprzemijające jego zdobycze dla ludzkości. Budzi zaś tym większe zaufanie, że autorzy nie wahają się wykazać w imię prawdy historycznej także niedociągnięć czy ludzkich przewin niektórych papieży. Dzieło Seppelta i Löfflera jest jedynym w tym zakresie w literaturze naukowo-popularnej na całym świecie, przy czym napisane jest tak, że czyta się je jak epos historyczny z niesłabnącym zainteresowaniem. Z tym wszystkim książka ta daje każdemu uczciwemu broń mocną do ręki do tym skuteczniejszej walki z sekciarstwem czy bezbożnictwem.

Wydanie polskie tej książki różni się pod wielu względami od wydania niemieckiego. Więc przede wszystkim dość pobieżne omówienie przez autorów niemieckich stosunku papieży do Polski znalazło uzupełnienie, rozszerzenie i pogłębienie, którego dokonał profesor prawa kościelnego na Uniw. Pozn. dr Tadeusz Silnicki. Następnie zaś wydanie polskie *Dziejów papieży* różni się zasadniczo od wydania niemieckiego w całym układzie graficznym i w doborze i wykonaniu ilustracyj. Papier piękny, druk, układ kolumny, rozmieszczenie ilustracyj — do najdrobniejszego szczegółu wzorowe i pieczołowite. W doborze ilustracyj czynny tu był p. dr Edward Woroniecki. Mało korzystał on z materiału, zawartego w wydaniu niemieckim. Natomiast obficie czerpał ze zbiorów osób prywatnych i firm fotograficznych włoskich oraz polskich. Również okazale przedstawia się zebrany tu dział ilustracyj, unaoczniających stosunki papieży z Polską. Wreszcie należy podnieść jeszcze jeden szczegół w polskim wydaniu omawianego dzieła. Mianowicie dla ułatwienia orientacji czytelnika umieszczono na początku katalog papieży w układzie chronologicznym z danymi biograficznymi i wizerunkami (266) zaopatrując go także w podobizny ich herbów, pieczęci i monet. Strona graficzna i ilustracyjna wydania polskiego przewyższa bezwarunkowo, i to bardzo, wydanie oryginału niemieckiego.

O książce tej mówić można tylko z entuzjazmem i radością, że się ukazała i to w tak prawdziwie godowej szacie.

Wydawca tej pięknej książki otrzymał od Sekretariatu Państwa Jego Świątobliwości list z dnia 22 stycznia 1937 r. nr 160063 pełen uznania. W przypuszczeniu, że Szan. Czytelników zainteresuje treść pisma do p. Wegnera, dyrektora Wydawnictwa Polskiego, podajemy go w dosłownym tłumaczeniu:

Szanowny Panie. Ojciec Święty przyjął z żywą radością cenny hołd, oddany Mu przez Wydawnictwo Pana, i polecił mi wyrazić Panu Swą ojcowską wdzięczność.

Ojciec Święty daje wyraz Swej szczególnej radości z powodu ukazania się dzieła *Dzieje papieży*, które wydane w języku polskim da możność zaznajomienia się licznym rzeszom Polaków z całokształtem historii Papieży od początków aż po dni dzisiejsze ze szczególnym uwzględnieniem Pontyfikatu Jego Świątobliwości. Historię tego Pontyfikatu omówiono bardzo obszernie, czym Jego Świątobliwość czuje się szczerze wzruszony.

Wspaniałe dzieło Pana odznacza się wszystkimi zaletami wytwornej formy wydawniczej i pięknej ilustracji, toteż Ojciec Święty życzy Panu, aby dzieło spotkało się z gorącym przyjęciem również i poza granicami Polski.

Ojciec Święty dopatruje się w wydaniu tego dzieła hołdu synowskiej czci, który składa kraj Pański Następcy Świętego Piotra. Hołd ten wyraża znakomicie uczucia przywiązania do osoby Namiestnika Chrystusowego. Przywiązanie to jest jednym z największych tytułów do sławy Polski w dziejach całej Historii.

Toteż Ojciec Święty przesyła z głębi serca płynące Swe Apostolskie Błogosławieństwo tak Wydawnictwu Pana jak i wszystkim, którzy przyczynili się do stworzenia tego dzieła.

Proszę przyjąć, Szanowny Panie, wyrazy mego głębokiego oddania w Chrystusie.
(—) E. Kard. Pacelli

Dzieło to polecamy bibliotekom prywatnym i rejonowym. *Ld.* (P)

Nadesłane książki*

Jan Sokołowski: *Ochrona ptaków.* Z 39 rysunkami autora i 2 fotografiami. (Nr 16 Wyd. Państwowej Rady Ochrony Przyrody). Nakładem P. R. O. P. Kraków 1928. Str. 83. Cena zł 2,—.

Augustyn Steffen: *Zbiór polskich pieśni ludowych z Warmii.* Tom III. Nakładem Tow. Pomocy Dzieciom i Młodzieży Polskiej w Niemczech. Kraków 1937. Str. 142.

---

* Ze względu na brak miejsca ograniczamy się do podania tytułów. *Red.*

KOMUNIKATY O NOWOŚCIACH WYDAWNICZYCH

Stanisław Szober: SŁOWNIK ORTOEPICZNY. Jak mówić i pisać po polsku. Wyd. M. Arcta, Warszawa, 1937. 600 str. dużego form. w 6 zesz. do IX 1937. W prenumeracie tylko zł 22,20 za całość, tj. zł 3,70 (z przesyłką 3,95) za zeszyt.

Zakłady Wydawnicze M. Arcta mogą pochwalić się obfitym dorobkiem w dziedzinie słowników polskich. Od długiego szeregu lat znane są szerokim kołom publiczności: „Słownik Wyrazów Obcych", „Frazeologiczny", „Ortograficzny" oraz największy z nich coraz rozrastający się „Słownik Ilustrowany Języka Polskiego", obejmujący w ostatnich wydaniach ponad 75 000 wyrazów. Dzieło to, jako jedyny podręczny słownik, obejmujący całość mowy polskiej, przez długie lata oddawało czytelnikom usługi nieocenione. Obecnie „Słownik Języka Polskiego" jest wyczerpany, a w najbliższych latach ma się ukazać wydanie nowe, rozszerzone, przerobione według najnowszych zasad leksykologii i dostosowane w najwyższym stopniu do praktycznych potrzeb czytelnika.

Zarówno „Słownik Języka Polskiego" jak i „Wyrazów Obcych" („Ortograficzny" ma zupełnie inne przeznaczenie) dobrze spełniały swoje zadanie leksykologiczne: zapoznawały z wyrazem, wyjaśniały jego znaczenie i rozszerzały czytelnikowi zasób wyrazów. Pokazywały wyraz jakby w stanie spoczynku, bądź w mianowniku, bądź w bezokoliczniku. Nie podawały jednak wyrazu w ruchu: w odmianie i w związku z innymi wyrazami. Nie było to zresztą ich celem.

A tymczasem wśród najszerszych warstw społeczeństwa od dłuższego czasu objawiała się gwałtowna potrzeba jakiegoś kryterium norm językowych, na podstawie którego wiadome by było, jak wymawiać, jakie formy są prawidłowe, jaka powinna być składnia zdania, co jest błędne, a co prawidłowe, krótko mówiąc: jak mówić i pisać po polsku.

I właśnie teraz jako ten niezbędny czynnik normatywny ukazuje się w serii słowników M. Arcta *Stanisława Szobera* „Słownik ortoepiczny" — Jak mówić i pisać po polsku. Zakres jest bardzo szeroki: wszystkie dziedziny poprawności językowej; cel niezmiernie doniosły: stworzenie dla każdego norm prawidłowej mowy polskiej, sposób ujęcia: jak najprostszy, aby każdy mógł z maksymalnym pożytkiem ze słownika korzystać; zasób wyrazów i formuł: niezmiernie bogaty, tak że niemal każda wątpliwość czy niejasność językowa zostaje omówiona i wyświetlona.

Tak pojęty i opracowany słownik jest pomocą niezastąpioną dla każdego. Każdy bowiem, kto chce mówić i pisać poprawnie i pragnie unikać błędów językowych nie może się obejść bez „Słownika ortoepicznego".

Stanisław Adamczewski: STEFAN ŻEROMSKI. Zarys biograficzny. Państwowe Wydawnictwo Książek Szkolnych. Lwów, 1937. Str. 125. Cena zł 2,30.

Nowa praca Stanisława Adamczewskiego stanowi biograficzne uzupełnienie wielkiej monografii jego o Żeromskim pt. „Serce nienasycone". Znajdą w niej miłośnicy talentu wielkiego pisarza historię jego życia i twórczości opowiedzianą z wielkim pietyzmem a równocześnie zupełnie obiektywnie. Na podkreślenie zasługuje barwny i pełen polotu styl autora, jak również wykwintna szata wydawnicza książki.

Kazimierz Wierzyński: WOLNOŚĆ TRAGICZNA.
Wydanie drugie. Książnica Atlas, Lwów — Warszawa. Str. 62. Cena zł 4,—.

Nowe wydanie tego pięknego zbioru wierszy jest rozchwytywane przez publiczność. Przyczynia się do tego niewątpliwie fakt zdobycia przez poetę państwowej nagrody literackiej za ten właśnie cykl utworów. Niebywałe jednak swe powodzenie zawdzięczają poezje Wierzyńskiego swym wysokim walorom artystycznym, „ujęciu aktualnych problemów w doskonałą i szlachetną formę" i wieszczemu tonowi, który czyni z nich dzieło o nie przemijającej wartości.

Dr R. W. Hynek, S. M.: ŚWIĘTY CAŁUN. Męka Pańska w oświetleniu nauki. Spolszczył i opracował dr St. Karwowski. Rycin 16. Księgarnia św. Wojciecha, Poznań. Str. 127. Cena zł 3,50.

Autor tej książki, która zainteresować może każdego katolika, poprzedza ją wyraźnym oświadczeniem, że „będąc posłusznym dekretowi papieża Urbana VIII, nie przykłada do omawianych zjawisk nadprzyrodzonych wyższego znaczenia i wiarogodności, niż taką, na jaką zezwala Kościół Katolicki, któremu jedynie przysługuje prawo autorytatywnego rozstrzygania“. Na treść książki składają się następujące rozdziały: Wiekowa tęsknota chrześcijaństwa za prawdziwym obliczem Chrystusa. Dzieje św. Całunu z Turynu. Co widzi na św. Całunie oko nieuzbrojone. Nauka fotografuje dziś, po 19 wiekach, Ciało Chrystusa. Historyczny dokument potwierdza niesłychaną okrutność męki Zbawiciela. Krew i woda. Autentyczny dowód okrutnej śmierci Chrystusa na krzyżu. Zgodność Pisma św. ze św. Całunem turyńskim. Turyn a Könnersreuth. Zarzuty i ich zbijanie.

Żałujemy, że nie mogliśmy wcześniej zwrócić uwagę Szan. Czytelników na tę publikację, mianowicie w czasie Postu Wielkiego, w okresie rozważań Męki Chrystusa Pana.

Szczepan Jeleński: ŚWIATŁA TAJEMNIC. Rozmowy dogmatyczne. Księgarnia św. Wojciecha, Poznań, 1936. Str. 292. Cena zł 5,—.

Książce nadał autor postać rozmowy. Jest to forma literacka znana i stosowana już wielokrotnie.

Grono osób, bardzo kulturalnych, lecz bliżej nam nieznanych, wymienia między sobą myśli mądre, głębokie, doskonale sformułowane, z pominięciem jednak niemal całkowicie akcentów uczuciowych. Jest coś z piękna klasycznego w tak powściągliwym wyjawianiu swych wzruszeń. Rozmowy toczą się dookoła następujących tajemnic: stworzenia zła, przeznaczenia, łaski, Wcielenia, Eucharystii i zbawienia.

Ks. dr Z. Baranowski: ZAGADKI ŻYCIA. Rozmowy etyczne. Księgarnia św. Wojciecha, Poznań, 1937. Str. 314. Cena zł 5,—.

Książka ta — jak już z tytułu wynika — jest podobna pod względem układu do wyżej wspomnianej Jeleńskiego „Światła tajemnic“. Rozmowy zebrane są w następujących rozdziałach: Wolna myśl i wolne obyczaje, Synowie ziemi, Forma a treść w życiu religijnym, Radosna asceza, Estetyka cnoty i grzechu, W biurze parafialnym, Między Warszawą a Rzymem, Kult ciała a kultura ciała, Pieśń nad pieśniami, Złoty cielec.

MYŚLI ŚW. KATARZYNY SIENEŃSKIEJ. — Wybrał Marian Pachucki. Księgarnia św. Wojciecha, Poznań, 1936. Str. 272. Format 8×12 cm. Cena zł 1,50.

W barwnej przedmowie kreśli doskonały znawca dzieł Świętej Dziewicy Sieneńskiej sylwetkę tej niezwykłej nawet wśród średniowiecznych świętych indywidualności, zestawiając jej ducha dominikańskiego z duchem franciszkańskim. — Broszurka ukazała się w cyklu „Myśli Świętych“, którego pierwsze dwa tomiki, to „Myśli św. Augustyna“ i „Myśli św. Bernarda“.

Bertrand Russell: POCHWAŁA PRÓŻNIACTWA. Tow. Wydawnicze „Rój“, Warszawa, 1937. Str. 272. Cena zł 6,—.

W książce tej prezentuje się Russell jako mistrz trudnego i rzadkiego rodzaju twórczości: essay'u. Z prostotą i swobodą ekspozycji łączy Russell głęboką kulturę umysłową i mocny instynkt społeczny. To połączenie pozwala mu poruszać w sposób lekki i bezpretensjonalny, a jednak wcale nie powierzchowny, całe bogactwo różnorodnych tematów. Mamy więc świetną charakterystykę opartą na przesądach roli złota w gospodarce dzisiejszej, mamy studium o reprezentowanym przez faszyzm „buncie przeciw rozumowi“, wszechstronne uzasadnienie

socjalizmu, rozważania o dzisiejszym budownictwie mieszkaniowym i jego społecznych konsekwencjach, o tym, co nauka współczesna pozwala nam mówić o „duszy" — i o tym, jak należy racjonalnie zwalczać obawę śmierci. Wiele stronic tej książki budzić może krytykę czy sprzeciw — żadna jednak nie znudzi inteligentego i myślącego czytelnika.

Józef Wielawski i Witold Winiarz: „GDZIE LUDZIE ŻYJĄ ŁAT 25" Instytut Wydawniczy „Biblioteka Polska", Warszawa 1937. Str. 326. Cena zł 10,80.

Dwaj polscy lekarze, specjaliści w chorobach umysłowych, podróżują przez egzotyczne kraje Azji i opisują swoje wrażenia. W czasie podróży zarabiają poradami lekarskimi, pracują w szpitalach i w zakładach dla umysłowo chorych. Gdy zbiorą nieco pieniędzy, jadą dalej. Gromadzą olbrzymi materiał obserwacyjny z zakresu psychologii mieszkańców Azji. Szukają rozwiązania tajemnicy Wschodu, która jest daleka i nieosiągalna. Gdziekolwiek dotarli biali ludzie ze swoją cywilizacją, tam nie ma już tajemnic. Autorowie zapuszczają się więc w głąb lądu i poznają tam życie ludzi. Jako lekarze-psychiatrzy, zbliżają się do intymnych przeżyć swych pacjentów. Są u źródła tajemnic lamaizmu, gdy leczy się u nich Panczen Lama III., „Żywy Budda" z Tybetu.

Autorowie książki opuścili Polskę przed kilku laty, aby po długiej podróży obecnie do niej wrócić. Na mieszkańców Azji patrzą nie jak na niebezpieczeństwo grożące białej rasie, ale interesują ich przede wszystkim chorzy i nieszczęśliwi, którzy borykają się wśród konfliktów życiowych. Niezwykle ciekawe i poważne rozważania przeplatane są opisem przygód i kłopotów turystycznych, wśród których nie brak poważnych wyczynów sportowych, jak np. przeprawa samochodem przez pustynny Beludżystan, czy podróże w głąb Chin. W bogatą akcję wplecione są liczne opisy przeżyć pacjentów, zgłaszających się do nich po poradę.

Czytamy naprzód o wielkich trudnościach na samym początku podróży, potem o wyprawie do Persji, o podróżach po Indiach, o jogach, o medycynie hinduskiej, o Chinach i Japonii. Autorowie rzucają nowe myśli i ukazują nam w innym oświetleniu mieszkańców tajemniczej Azji.

Michał Rusinek: PLUTON Z DZIKIEJ ŁĄKI. Powieść. Gebethner i Wolff, Warszawa. Str. 328. Cena zł 7,—.

Nowa powieść Michała Rusinka opisuje młode lata dzieci krakowskiego proletariatu. Ale jakże dalecy tu jesteśmy od modnych „wspomnień dzieciństwa", już w założeniu anachronicznych, za którymi nie przestajemy widzieć natrętnej maski dorosłego autora, mrugającej do nas rozbawionym czy wzruszonym okiem, że niby: prawda, jaki ja byłem genialny, naiwny, zabawny itp. W książce Rusinka jest najprawdziwsza młodość, najautentyczniejsze chłopięctwo i wydaje się, że widzi się naocznie naturalne i powolne dojrzewanie młodego ciała i duszy, a wraz z nim i rost całego otaczającego świata, przedmiotów, roślin, spraw ludzkich, nawet rost samej Polski, szczenięce lata bowiem bohaterów „Plutonu" zbiegły się z dojrzewaniem Niepodległości i książka kończy się wymarszem drużyny strzeleckiej z terenu ich dziecinnych zabaw — z Dzikiej Łąki.

Mnóstwo rzeczy i ludzi przewija się w tej pięknej książce. Nawiasem mówiąc, jest to może jedyna książka, spośród wielu podobnych, w której problem nauczyciela i ucznia postawiony jest pod właściwym kątem.

Życie tych chłopców jest gorzkie, wypełnione ciągłymi zmaganiami się z niedostatkiem, tragicznymi przeżyciami dojrzewania płciowego, trudnościami współżycia w gromadzie. Równie gorzkie i trudne jest życie ich ojców — pomimo to nie ma w „Plutonie" nic z bierności i pesymizmu, wręcz przeciwnie ta książka dziwnie energetyzuje.

W powieściach Rusinka a więc i tu mocno wibruje nostalgia robotniczego podwórka, czy łąki — utajona melodia każdej jego książki. Oczyma Rusinka patrzymy na harcujący pluton i jego wzruszeniem się wzruszamy.

H. Malewska: ŻELAZNA KORONA. Powieść w 2 tomach. Książnica Atlas, Lwów — Warszawa. T. I str. 269; T. II str. 293. Zł 15,—.

Jest to powieść historyczna. W pełnym znaczeniu tego słowa powieść, nie ubarwiona biografia, ani też historyczny reportaż. Tym niemniej historia nie jest w niej kostiumem, sztafażem, jest samym rdzeniem utworu, jego najsilniejszym akcentem, racją bytu. Historia w sensie szerokim; jako splot problemów chwili i problemów wieczności, namiętności ludzkich i konieczności nieubłaganych, wreszcie jako fresk bujnego, renesansowego obyczaju. Na tym tle występują postacie bohaterów, silnie zarysowanych indywidualności, wyrazicieli epoki, a zarazem po prostu ludzi z krwi i kości, bliskich nam i dobrze zrozumiałych. Losy ich wszystkich rozwijają się w cieniu potężnej postaci cesarza Karola V, naczelnego bohatera powieści, zbliżającej się przez to do typu „vie romancée", tak popularnego na Zachodzie. Wokół niego, sternika Europy w przeciągu półwiecza, krzyżują się problemy powieści; z kart jej występuje — coraz wyraziściej ku końcowi — niepospolity władca i niepospolity człowiek. Zbliża się ku nam postać prawie obca nam dotąd, nieraz krzywiona, postać europejska, światowa. A czas już może, by literatura nasza, tak chętnie „drzwi od Europy zamykająca hałasów", własnymi problemami pochłonięta — pozwoliła sobie od czasu do czasu na historię powszechną i na Europę.

Problemem artystycznym powieści zdaje się być ambitne i twórcze zorganizowanie historii, podporządkowanie jej prawom konstrukcyjnym jednolitego utworu, prawom sięgającym tak głęboko, że nawet w swych partiach najzupełniej autentycznych — a jest ich niemało — nie przestaje „Żelazna korona" być powieścią. Celem jest tu dać przemówić historii, historii w całym jej „autentyzmie", ale przemówić wymowniej niż z kart kronik.

Jan Las: CIENIE NAD KOŁYSKĄ. Powieść. Tow. Wydawnicze „Rój", Warszawa, 1936. Str. 270. Cena zł 5,—.

W małomieszczańskim, urzędniczym mieszkaniu stoi kołyska Jerzyka. Pochylają się nad nią dwa dobre cienie, — cień matki i piastunki-chłopki. Oba, tak różne od siebie sferą myśli i instynktów, lecz połączone fatalnie miłością do dziecka. Walka o duszę Jerzyka rozgrywa się wtedy właśnie, gdy w chłopcu tworzą się pierwsze duchowe przeżycia. Piastunka ulega w walce, odchodzi. Matka nie umie wypełnić pustki, jaką pozostawiła po sobie chłopka. Dziecko staje się bezbronne wobec zalewu zjawisk przygniatających jego wrażliwą duszę. Czy błahe na pozór w swych skutkach niesnaski między „panią a służącą" nie zaważą na kształtowaniu się charakteru małego człowieka?

Oto problem, który postawił sobie autor i starał się rozwiązać go na zasadzie wnikliwej analizy opartej na współczesnych teoriach psychologii. Rzeczywistość przedstawiona w powieści ma trzy odmienne aspekty; oglądamy ją kolejno oczyma dziecka, chłopki i matki-mieszczki. Jest to książka dla tych, w których domu rośnie dziecko, i dla tych, którzy nie zatracili jeszcze wspomnień wczesnej młodości.

Jan Parandowski: NIEBO W PŁOMIENIACH. Wydanie II. Tow. Wydawnicze „Rój", Warszawa, 1937. Str. 355. Cena zł 8,—.

„Niebo w płomieniach" maluje przełom duchowy dojrzewającego chłopca, w sposób przenikliwy i pełen prawdy. Rzecz dzieje się na sugestywnie oddanym tle przedwojennego Lwowa, co stanowi odrębny, osobliwy urok tej książki. Najbardziej czaruje olśniewający styl, styl par excellence twórczy i odkrywczy, celny i niezawodny, styl, który wysunął Parandowskiego na czoło polskich prozatorów. *(Leopold Staff)*

Parandowski jest powieściopisarskim inżynierem minionego Lwowa i skrupulatnym badaczem dziejów boskich w młodym Polaku lat przedwojennych. Powieść jego objęta jest z dwu stron płomieniami. Gdy niebo przygasło, stanęła w ogniu ziemia. Mało jest powieści, w których łuny tak wysokich zdarzeń oświetlałyby drogę czytelnikowi. *(Kazimierz Wierzyński)*

J. M. Rytard i H. Rytardowa: NA BIAŁEJ GRANI
Instytut Wydawniczy „Biblioteka Polska“, Warszawa 1936. Str. 202. Cena zł 5,—.

Narciarskie przeżycia dwu biednych chłopców zakopiańskich są osnową książki. Ich — godna alpinistów — wyprawa na szczyty i granie Tatr podczas gwałtownych burz śnieżnych wywołuje podziw i niesamowite wrażenia. Przeżywamy wraz z nimi groźną i ryzykowną wędrówkę. Czytelnik wchłania rozkosze nart; a jeśli, choć nieco pokosztował „desek“ w górach, przeżyje bezpośrednio i silnie ilustracje i sceny, oddane barwnie, z wdziękiem i świeżością. Niektóre sytuacje dostarczają moc humoru i śmiechu np. zabawne zdarzenie z „wiatromierzem“ i spadochronem.

Owczarek Bućko, wierny towarzysz dzielnych chłopców, budzi żywą sympatię. Nienawidzimy jego prześladowców, jak również wrogów kozic, chytrości i podstępu Gieni, czy wymuskanego Kazia. Akcja pochłania zupełnie uwagę czytelnika-widza. Prawdziwym skarbem jest książka dla dzieci, które z chciwością wysłuchały kilku fragmentów. Nic dziwnego, odpowiada ona w zupełności ich robinsonadzie, tworzy świeże i mocne wrażenia ruchu, ryzyka, energii i walki z groźnymi niebezpieczeństwami. Ilustracje nadają się do wyświetlenia i omówienia dla klas V—VII szk. powsz. w związku z równoległą lekturą poszczególnych fragmentów. *Józef Czarnecki* (Lublin)

Zofia Kossak: KRÓL TRĘDOWATY. Powieść historyczna.
Księgarnia św. Wojciecha, Poznań, 1936. Str. 356. Cena zł 6,—.

Nowa powieść Zofii Kossak tematem łączy się z wielkim cyklem „Krzyżowców“, który ukazał się w ubiegłym roku. — Akcja rozgrywa się w XII wieku, a przed naszymi oczyma przesuwają się w tej powieści trzy światy: naprzód świat Francji prowincjonalnej, z możnym kasztelem rodu Luzynianów w okolicach Poitou; drugi świat — to Zachód przeniesiony do Ziemi Świętej, galeria postaci męskich i niewieścich, przegląd i wybór charakterów złych i dobrych, chwiejnych i mocnych, pysznych i pokornych, zapalczywych i roztropnych; trzeci świat — muzułmański, górujący poniekąd nad tamtym rozwagą, sumiennością w dotrzymywaniu umów, świat tchnący wiarą żarliwą, żarliwszą niż u panów zachodnich, którzy już są w trzecim pokoleniu w Ziemi Świętej.

Powieść czyta się łatwo. Autorka nie obciąża jej szczegółami, które prędko wietrzeją z pamięci. Godzi umiejętnie fikcję powieściową z prawdą historyczną. Jest przede wszystkim artystką.

Jan Parandowski: WOJNA TROJAŃSKA.
Opowiedziana dla młodzieży według Iliady Homera. Wyd. II.
Państwowe Wydawnictwo Książek Szkolnych, Lwów, 1937. Str. 79. Cena zł 1,70.

Nowe wydanie znanej popularyzacji wybitnego naszego stylisty i znawcy kultury klasycznej wyróżnia się niezwykle gustowną szatą wydawniczą. Wielki, wyraźny druk, dwustronna barwna okładka Siemiątkowskiego, a zwłaszcza liczne piękne ilustracje Jana Flaxmana nadają tej książce charakter luksusowy, czyniąc z niej miły nabytek dla każdego miłośnika Iliady.

Zofia Kossak: PUSZKARZ ORBANO. Powieść historyczna.
Państwowe Wydawnictwo Książek Szkolnych, Lwów, 1937. Str. 206. Cena zł 3,60.

Nowa powieść autorki „Krzyżowców“ roztacza przed młodymi czytelnikami przejmujący obraz agonii imperium bizantyńskiego, upadającego nie tyle dzięki brutalnej przemocy najeźdźców tureckich, ile dzięki degeneracji i spodleniu własnego społeczeństwa.

Powieść odznaczająca się właściwym autorce kunsztem porywającej narracji oraz gruntowną znajomością epoki opisywanej, wydana została pieczołowicie i ozdobiona pięknymi ilustracjami Siemiątkowskiego.

Teodor Jeske-Choiński: TIARA I KORONA. Powieść z XI wieku. W oprac. dla młodzieży. Państw. Wyd. Ks. Szk. Lwów, 1937. Str. 359. Cena zł 4,20.

Jeden z najtragiczniejszych a zarazem najbardziej emocjonujących konfliktów średniowiecza, walka ambitnego cesarza Henryka IV z nieugiętym papieżem Grzegorzem VII o supremację w świecie chrześcijańskim — oto tło, na którym rozgrywa się akcja tej ciekawej i z dużym znawstwem epoki napisanej powieści. Należy ona podobnie, jak i inne dzieła autora „Ostatnich Rzymian" do podstawowego dorobku polskiej beletrystyki historycznej i stanowi od dawna ulubioną lekturę młodzieży.

Poczynione w obecnym wydaniu skróty powitać należy z uznaniem, gdyż dzięki nim powieść zyskała wydatnie na zwartości i ożywieniu.

O KRÓLU ARTURZE I RYCERZACH OKRĄGŁEGO STOŁU. Według Malory'ego „Morte Darthur" opowiedział U. Waldo Cutler a przełożyła Felicja Kruszewska. Państw. Wyd. Ks. Szk., Lwów, 1937. Str. 242. Cena zł 3.80.

Słynne opowieści o Królu Arturze i Rycerzach Okrągłego Stołu, opracowane przez utalentowanego beletrystę angielskiego na podstawie starodawnego dzieła Tomasa Malory'ego, nie utraciły w kunsztownym przekładzie F. Kruszewskiej nic ze swojej pierwotnej prostoty, bezpośredniości i plastyki. Dzieło uważane w oryginale za jedną z najbardziej poczytnych książek dla młodzieży w literaturze angielskiej pozyska sobie z pewnością także i serca czytelników polskich, zwłaszcza że wydane jest gustownie i ozdobione pięknymi, nastrojowymi ilustracjami Michała Byliny.

Antoni Gawiński: PEREGRYNACJE ANDRZEJA WILCZKA. Powieść. Państwowe Wydawnictwo Książek Szkolnych, Lwów, 1937. Str. 197. Cena zł 3.80.

Nieskomplikowana intryga tej powieści zadzierzgnięta została jedynie w tym celu, aby ułatwić autorowi oprowadzenie młodych czytelników po Polsce i Włoszech epoki Odrodzenia. Pomysł uważać należy za bardzo szczęśliwy zwłaszcza ze względu na wytworną szatę wydawniczą książki, ozdobionej m. i. 16 planszami zawierającymi świetne reprodukcje dzieł mistrzów Renesansu.

Kazimierz Konarski: PRZYGODY JEDNEJ KSIĄŻKI. Państwowe Wydawnictwo Książek Szkolnych, Lwów, 1937. Str. 117. Cena zł 2,50.

Zajmujące dzieje znanej książki Konopnickiej o Krasnoludkach, która po wielokrotnych a przypadkowych zmianach małych właścicieli znalazła schronienie w bibliotece publicznej, opowiada autor w sposób żywy i sugestywny, wzruszając młodocianych czytelników i budząc w nich miłość i poszanowanie dla książki. Dużo ożywienia wnoszą ilustracje Wł. Czarneckiego.

Mariusz Zaruski: Z HARCERZAMI NA „ZAWISZY CZARNYM" Książnica-Atlas, Lwów-Warszawa 1937. Str. 128. Cena zł 2,60.

Nazwisko autora znane jest w naszej literaturze marynistycznej. Gen. Zaruski jest pionierem idei morza i sportowego żeglarstwa morskiego. Tym się różni od innych autorów, że ideę swoją propaguje nie tylko piórem, lecz i czynem, pływając od szeregu lat z młodzieżą na jachtach. Obecnie, jako kapitan dużego harcerskiego statku szkolnego, daje nam opisy i wrażenia z pierwszych podróży „Zawiszy Czarnego" na przestrzeni od Londynu do Helsingforsu, tym ciekawszych, że odbytych (z paru wyjątkami) bez udziału marynarzy zawodowych: odpowiedzialną służbę morską pełnili tu sami młodzi ludzie, którzy nigdy na większych żaglowcach nie pływali.

Książka daje nam obraz życia i pracy młodej załogi, wrażeń i przygód, których morze wtajemniczonym nigdy nie skąpi. Utrzymana w tonie swobodnych opisów przeżyć stanowi interesującą i pożyteczną lekturę zarówno dla młodych, jak i starszych ludzi.

UPAŃSTWOWIENIE MŁODZIEŻY HITLEROWSKIEJ W NIEMCZECH

Gdy w październiku 1931 r. stworzono w Niemczech specjalny urząd do spraw młodzieżowych (Reichsjugendführer), organizacje młodzieży hitlerowskiej liczyły tylko 15 000 członków. Liczba ta wzrosła w 1932 r. do 250 000. Po reorganizacji w 1933 r. młodzież hitlerowska grupuje w swoich szeregach już 2 000 000 członków, których podwaja w roku następnym. Tak świetnie rozwijająca się organizacja młodzieżowa, licząca obecnie ponad 6 000 000 członków, stała się organizacją państwową jako potężne narzędzie wychowywania młodzieży niemieckiej.

W grudniu 1936 r. wydał rząd niemiecki ustawę o młodzieży hitlerowskiej, mającą zasadnicze znaczenie dla rozwoju przyszłego wychowania niemieckiego w ogóle. Ustawa ta stwierdza na początku, że przyszłość narodu niemieckiego zależy od młodzieży, dlatego też cała młodzież niemiecka musi być przygotowana do spełnienia swoich zadań. Dalej idą cztery bardzo treściwe artykuły, które podaję w dosłownym brzmieniu:

§ 1. Cała młodzież niemiecka na terenie Rzeszy należy do młodzieży hitlerowskiej.

§ 2. Cała młodzież niemiecka w organizacjach młodzieży hitlerowskiej przygotowuje się, obok domu i szkoły, fizycznie, duchowo i moralnie w duchu socjalizmu narodowego do służby dla narodu i Rzeszy.

§ 3. Obowiązek wychowania całej młodzieży niemieckiej zrzeszonej w organizacjach młodzieży hitlerowskiej powierza się „Reichsjugendführer-owi", jako kierownikowi młodzieży Rzeszy z siedzibą w Berlinie, zależnemu osobiście i bezpośrednio od wodza i kanclerza.

§ 4. Potrzebne rozporządzenia oraz przepisy ogólne wyda wódz i kanclerz Rzeszy.

Ustawa, jak widzimy, rozszerza na całą młodzież niemiecką obowiązek należenia do młodzieży hitlerowskiej, której praca wychowawcza została przez państwo uznana i postawiona na równi z pracą wychowawczą domu i szkoły. Ustawa ogranicza się do podania tylko ogólnych wytycznych, ale nie mówi nic o samej organizacji, która już istnieje i posiada gotowy aparat organizacyjny i wypróbowane metody pracy, a teraz została usankcjonowana przez państwo i otrzymała swego wodza podlegającego bezpośrednio Hitlerowi. W związku z tą ustawą Reichsjugendführer wydał odezwę, zapewniając, że dawne zasady wychowania młodzieży hitlerowskiej, które uczyniły ją wielką, będą nadal utrzymane. Młodzież musi być kierowana — głosi odezwa — przez samą młodzież. Również zasada dobrowolnego należenia do młodzieży hitlerowskiej pozostanie na razie w mocy, choć w zmienionej sytuacji przyjmie inne formy. Dobrowolność jest jedynie roczną próbą dla zbadania spoistości narodu, który w myśl wskazań wodza ma się kierować nie zewnętrznymi prawami państwowymi, lecz wewnętrznym prawem społeczeństwa. W obrębie samej organizacji młodzieży hitlerowskiej zostaną wprowadzone pewne szczeble-służby, które każdy młodzieniec przy wiernym spełnianiu obowiązku i przydatności fizycznej będzie mógł swobodnie przejść, aby w późniejszym życiu dojść do najwyższych stanowisk w państwie, chociażby, jak to mówił Hitler w ostatniej swojej mowie, pochodził z samego dna proletariatu.

Pińsk *Konrad Szostak*

SPROSTOWANIE. W poprzednim zeszycie, na dzień 1 kwietnia rb., wydrukowano omyłkowo na stronie tytułowej (nie na okładce) *Nr 6* zamiast *Nr 7*. Prosimy Szan. Czytelników o sprostowanie cyfry. *Red.*

DOPISEK REDAKTORA

Poprzedni mój dopisek, zwłaszcza część, gdzie mowa o ogólnym przeglądzie rękopisów i sporadycznych wprawdzie wypadkach przesyłania tego samego artykułu dwom czy więcej redakcjom, nie pozostał bez echa.

Z wdzięcznością, nawet z wzruszeniem przyjmowano z powrotem rękopisy, przesłane przed laty. Pan kolega E. J. z Tarnopolskiego wyraża swoje „uznanie za naprawdę szlachetne i wyrozumiałe stanowisko wobec autorów, które powinno stać się wzorem dla wielu, bardzo wielu pp. „redaktorów". Utarł się bowiem zwyczaj, jakoby to redaktor musiał przede wszystkim okazać swoją „władzę" przez niezwracanie artykułów, choćby mu nawet przesłano odpowiednią kwotę na opłacenie porta zwrotnego. Bardzo bym pragnął, aby fakt odesłania rękopisów doszedł do wiadomości takich rozmaitych pp. redaktorów, którzy lekceważą sobie cudzy czas i pracę."

Ogłaszam więc ten urywek z serdecznego listu p. Kol. i dziękuję Mu również za pamięć. Może się kiedyś zobaczymy. Proszę o zapowiedziany artykuł.

Inny korespondent z Lubelskiego pisze do drugiego punktu w ten sposób: „Chcę wyrazić moje — a przypuszczam że i powszechne — zadowolenie z tego, iż Pan Redaktor wytknął niektórym autorom to zbyt tanie ubieganie się o popularność w postaci przesyłania tej samej pracy kilku redakcjom. Oczywiście jasną jest rzeczą, że we wszelkiej pracy musi być pewna etyka; współpraca zaś z redakcjami czasopism specjalnie wymaga jasnego i solidnego stawiania sprawy. W związku z moimi rękopisami, przesłanymi w ostatnim czasie Redakcji, jak i w związku z wszystkimi pracami, które, ewent. będę przesyłał, zaznaczam, że przesłanych prac nie przedkładałem i nie przedłożę żadnej redakcji, chyba że Redakcja „P. S." z jakichkolwiek powodów prac przesłanych by nie drukowała."

Bardzo jestem zadowolony, że stanowisko moje spotkało się z uznaniem Szan. Współpracowników. Rękopisy, jakie otrzymałem w ubiegłym tygodniu, były już zaopatrzone w zapewnienie, o które prosiłem na początku „Uwag dotyczących współpracy", i nie były wręczane, że tak powiem, z niemym gestem, ale dodawane były uwagi dla redakcji: jaka była intencja, na czym wywody są oparte (ewent. bibliografia itp.), do czego zmierza autor itp.

Ponieważ już tyle miejsca poświęcam sprawie — zresztą bardzo ważnej — współpracy z Szan. Autorami, podam jeszcze urywek z dziś otrzymanego artykułu:

„W spr. wych. koed. stoję na stanow.., że w szk. p. trzeba b... itd."

Ja stoję na stanowisku, że tak skrótowo nie można pisać — nawet w sprawie wychowania koedukacyjnego .... Co zrobić z takim skryptem? By każde drugie słowo uzupełniać, doprawdy na to czasu nie mam i dlatego — zwracam artykuł, nie przeczytawszy go nawet do końca.

Część listów z rękopisami zwróciła się z notatką poczty, że adresat jest nieznany, wzgl. wyprowadził się niewiadomo dokąd. Wykaz niedoręczalnych przesyłek podany jest na okładce i uprzejmie proszę Szan. Czytelników o pomoc przy ustalaniu właściwych adresów.

*

Współpraca szkoły z wojskiem — oto zagadnienie, które dotąd nie często poruszano w prasie pedagogicznej. Dlatego chętnie udzieliłem głosu p. kol. Frątczakowi, by nam przedstawił wyniki tej współpracy na odcinku swej szkoły.

Istotą wychowania jest samowychowanie — oto przewodnia myśl artykułu p. kol. Batorowicza; a jak nauczyciel może pomóc uczniom swoim w tym dążeniu do samowychowania — to treść tej pracy.

Dwa następne artykuły (p. kol. M. M. i M. Jagodzińskiego) poświęcone są dwom sprawom z praktyki szkolnej: właściwej ocenie pilności ucznia i zaniechanej, niedocenianej — nawet potępianej, powtórce. Z praktyką szkolną są też związane uwagi dyskusyjne oraz cztery odpowiedzi na pewne pytanie z „Naszych Ech". — Bogaty również jest dział bibliograficzny z streszczeniami dzieł pedagogicznych i historycznych wraz z licznymi komunikatami, aby Szan. Czytelnicy mogli się zorientować w nowych książkach, czy to dla własnego studium, czy dla bibliotek uczniowskich. *B.*